



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**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.**

GLÁUCIA MARIA GUERRA ARAÚJO

BRASÍLIA
2006

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**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.**

GLÁUCIA MARIA GUERRA ARAÚJO

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília
como parte dos requisitos para a obtenção
do título de mestre em Psicologia

Orientadora: Prof^a Dr^a Marisa Maria Brito da Justa Neves

Brasília, 2006.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**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.**

Gláucia Maria Guerra Araújo

Aprovado por:

Prof^a Dr^a Marisa Maria Brito da Justa Neves – Presidente
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

Prof^a Dr^a Ana Magnólia Bezerra Mendes – Membro
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

Prof^a Dr^a Cristina Massot Madeira Coelho – Membro
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Prof^a Dr^a Claisy Maria Marinho Araujo – Suplente
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

Brasília, 2006.

DEDICATÓRIA

Ao Eduardo, meu maior tesouro, razão de múltiplas alegrias, porto seguro em todos os momentos, desculpe minhas ausências e os momentos em que disse: Mamãe está trabalhando!

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar esse trabalho, pode-se dizer que, "sonhá-lo", foi o primeiro passo da sua consecução. Parodiando Neruda, acredito que *é a intermitência do sonho que nos permite suportar os dias de trabalho*. E, na medida em que nossos sonhos são compartilhados por outros, a dimensão de nossa realidade ganha contornos cada vez mais definidos de prazer.

Muitas foram as pessoas que, de diferentes formas, colaboraram e possibilitaram a realização deste trabalho, que certamente teve início muito antes da participação formal no programa de mestrado. Algumas mais presentes, incentivando a cada etapa; outras, de maneira mais discreta, mas não menos importantes. De alguma forma, agradeço por participarem do meu processo de amadurecimento pessoal e profissional.

Assim, agradeço ao meu pai e à minha mãe, que estiveram comigo em todos os momentos, forte presença, apoio constante e amor incondicional e sem os quais eu não estaria escrevendo uma letra sequer.

Ao Sandro, meu amor que esteve comigo em todo percurso, mesmo sem entender, em alguns momentos, tamanha dedicação, aceitando viver esse sonho ao meu lado. Pelos sorrisos e champanhes ao longo dessa trajetória e por aceitar minhas ausências em nosso cotidiano, ao longo dos anos.

À Marisa, minha orientadora, educadora e incentivadora que, pacientemente, me acompanhou no processo de aprender com meu erros e triunfos, e por ter acreditado em minhas convicções e alertado me em minhas teimosias.

Às minhas amigas da vida, Geórgia e Márcia, que me constituem e me ajudam, que compreenderam minha ausência e me contagiaram com alegria nas horas de stress.

Á Marília, amiga de Equipe, por compreender minha ausência e sempre incentivar meu crescimento profissional. Estou de volta!

Em especial à Tânia, amiga presente, que 'sussurrou' no meu ouvido a possibilidade do mestrado e me guiou à porta da Universidade.

Às minhas amigas de mestrado, Érika, Denilva, Miriam, Paula, Cynthia e Tatiana, com quem dividi os melhores momentos dessa jornada, em nossas trocas de amizade, cumplicidade e força mútua.

À Miriam por realizar comigo as análises em tantas manhãs, tardes e noites. Ainda quero ser como você quando crescer.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, meu local de trabalho, que permitiu a realização desta pesquisa com seus profissionais na Equipe. Pela licença, que possibilitou a concretização de um sonho, estudar mais.

Às pedagogas e à coordenação da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem que disponibilizaram gentilmente as informações para este estudo. Sem vocês não seria possível realizá-lo.

À professora Ana Magnólia Bezerra Mendes que me oportunizou o desenvolvimento de competências e atitudes de pesquisadora. Ao se dispor a fazer parte da banca examinadora e contribuir com sua experiência e conhecimento.

À professora Claisy Maria Marinho Araujo um exemplo, cujas indagações representaram, na realidade, incentivo e caminhos nas horas difíceis deste trabalho. Pelos momentos de descontração, por compreender minha forma sintética de ser e por aceitar o convite de participar da banca examinadora.

À professora Cristina Massot Madeira Coelho que mais uma vez exerce papel fundamental na minha formação acadêmica; à você, agradeço por ter acreditado em minhas aspirações desde a pesquisa de especialização e por ter aceitado participar da banca examinadora.

E, sempre, à presença de Deus ao meu lado, por todos os momentos, quando o chão me faltava, e também, por todos os momentos em que mais um degrau era alcançado. E, mais ainda, por conseguir suportar os intervalos entre um e outro.

ARAÚJO, G. M. G. (2006). *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, Universidade de Brasília, Brasília.

RESUMO

Este trabalho tem como foco central o estudo das concepções dos pedagogos da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em relação às atividades que lhe são próprias no atendimento de alunos com queixas escolares.

O fracasso escolar que, assola a escola brasileira, tem gerado uma busca incansável da Pedagogia por referenciais teóricos e procedimentos que façam frente a essa questão. No caso específico do Distrito Federal a Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem tem se constituído num serviço que tem recebido maciçamente alunos encaminhados com queixas escolares.

Essa Equipe é formada por pólos compostos por pedagogos, psicólogos e orientadores educacionais. No entanto, a especificidade da atuação dos pedagogos dessa Equipe, ainda necessita de melhor esclarecimento. Muitas vezes, os profissionais licenciados em Pedagogia têm dificuldade em definir seu espaço de atuação nesse serviço.

Para tanto, organizou-se esta pesquisa em duas partes. Na primeira, buscou-se por meio de um questionário aplicado a 102 (cento e dois) pedagogos, saber o conhecimento que eles tinham a respeito de sua atuação no atendimento de alunos com queixas escolares, sua formação e experiências anteriores. A segunda parte constou de uma verticalização no conhecimento das atividades de oito pedagogas que atuam nessa Equipe, por meio de entrevistas narrativas abertas.

Os resultados demonstraram que o trabalho do pedagogo no atendimento às queixas escolares foi construído, dentro da própria prática do pedagogo, em resposta às demandas da SEE-DF. Indicaram, também, que a graduação em Pedagogia não oferece formação nessa área nem, tão pouco, a SEE-DF disponibiliza orientação sistemática a esses profissionais. Apontam, ainda, que os conflitos profissionais são, na sua maioria, causados pela indefinição de papéis dos membros da equipe; pela falta de capacitação específica ao pedagogo no atendimento às queixas escolares; pelo número excessivo de escolas a serem atendidas por cada pólo; e pela falta de todos os profissionais nos pólos. Esses resultados confirmaram a importância de se investigar a atuação do pedagogo no atendimento às queixas escolares, de modo a reconhecer os avanços da profissão e as necessidades desses profissionais, buscando a implementação de políticas institucionais de capacitação específica.

Foram apontados, como sugestão, ações que visam orientar a ação do pedagogo da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem frente aos desafios que lhes coloca o momento atual da SEE-DF.

ARAÚJO, G. M. G. (2006). *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, Universidade de Brasília, Brasília.

ABSTRACT

This work has as a main focus the study of the conceptions of pedagogues who are part of the Assistance and Attending Group of the Educational State Secretariat from the Federal District, in relation to its typical activities, concerning the assistance of students with curricular complaints.

Academic failure, which frightens the Brazilian schools, has been generating an endless search from Pedagogy in relation to theoretical references and procedures, which are part of this issue. In the specific case of the Federal District, the Assistance and Attending Group has offered a service, which has received a massive number of students sent with various academic complaints. The team of professionals who attend these students is formed of composed poles of pedagogues, psychologists and educational counselors. However, the specific performance of pedagogues in this team still demands better clarification. Very often, the professionals licensed in Pedagogy have difficulty in defining their performance scope within the service proposed.

Therefore, this study was organized in two parts. In the first part, a questionnaire was applied to 102 (one hundred and two) pedagogues in order to find out how much they knew about their performance in relation to the assistance offered to students with academic complaints, and also on their formation and previous experiences. The second part was the vertical brainstorming of the knowledge of activities conducted by eight pedagogues who are part of the team, by means of open narrative interviews.

The results show that the work of the pedagogue in the assistance to academic complaints was built while the practice of work done, as a result of demands from SEE-DF. They also indicated that the undergraduate course on Pedagogy did not prepare them well enough, nor did SEE-DF give the systematic assistance. They have also pointed out that the professional conflicts are, in their majority, due to the lack of definition of the professional roles of the members of the group; to the lack of specific preparation to attend the academic complaints; to the excessive number of schools to be attended and to the lack of all the professionals in the poles. These results confirm the importance of further investigation on the performance of pedagogues as to academic complaints, so that the advances on the profession and these professional's demands may be recognized, by seeking the implementation of specific capacitation institutional policies.

Actions that may view the orientation of the pedagogues work in the Assistance and Support Team of SEE-DF were suggested as future work to be conducted.

SUMÁRIO

ÍNDICE DE TABELAS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
ÍNDICE DE QUADROS	xiii
APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA.....	5
1.1 - O ENCONTRO DA PSICOLOGIA COM A PEDAGOGIA.....	5
1.2 - A PEDAGOGIA NO MUNDO E NO BRASIL.....	9
1.3 - O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	13
1.3.1 - Contextualizações históricas	13
1.3.2 - Diretrizes Curriculares	16
1.3.3 - A identidade do Pedagogo.....	26
1.4 - O SERVIÇO DE ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL.....	34
1.4.1 - Análise Histórica	34
1.4.2 - Situação Atual.....	38
CAPÍTULO 2 - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	40
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	43
3.1 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	43
3.2 - MÉTODO	49
3.2.1 - Participantes	49
3.2.2 – Instrumentos	50

3.2.3 - Construção de Dados	51
3.2.4 - Análise dos Dados	53
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS	56
4.1 - 1ª PARTE - AS CONCEPÇÕES DOS PEDAGOGOS A RESPEITO DE SUA ATUAÇÃO NAS EQUIPES DE ATENDIMENTO / APOIO À APRENDIZAGEM, SUA FORMAÇÃO E SUAS EXPERIÊNCIAS ANTERIORES.....	56
4.1.1 - Descrição Geral da Amostra.....	56
4.1.2 - As concepções das Pedagogas sobre sua atuação na Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem.....	63
4.2 - 2ª PARTE – A ATIVIDADE DA PEDAGOGA A PARTIR DOS SIGNIFICADOS POR ELAS ATRIBUÍDOS	72
4.2.1 - Descrição Geral da Amostra.....	72
4.2.2 - Análise das Entrevistas	72
4.2.2.1 -Resultados específicos de cada Pedagoga:	73
4.2.2.2 - Categorias-Síntese do conjunto das Pedagogas.....	93
CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS.....	119

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição da Equipe por Regional de Ensino e por pólos	37
Tabela 2	Panorama geral dos participantes segundo o tipo de pólo, região e ingresso na equipe	53
Tabela 3	Distribuição dos participantes por Diretoria Regional de Ensino.....	56
Tabela 4	Distribuição da habilitação dos pedagogos das Equipes de Atendimento / Apoio à Aprendizagem da SEE-DF.....	59
Tabela 5	Temas da categoria 1 – Motivos para atuar na Equipe (N= 102).....	65
Tabela 6	Temas da categoria 2 - Atividades desempenhadas atualmente (N=102).....	67
Tabela 7	Temas da categoria 3 - Forma de orientação sobre o papel do pedagogo da equipe (N=100)*.....	68
Tabela 8	Temas da categoria 4 - Atividades específicas do pedagogo no atendimento de alunos com queixas escolares (N=101)*	69
Tabela 9	Temas da categoria 5 -Concepções sobre a diferença da atuação do Pedagogo para com os demais membros do pólo (N=101)*	71
Tabela 10	Caracterização das pedagogas	72

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Gênero dos pedagogos da amostra.....	57
Figura 2	Idade dos pedagogos em anos.....	58
Figura 3	Distribuição em anos do tempo de exercício na SEE-DF anterior a entrada na Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem.....	60
Figura 4	Distribuição da quantidade de escolas a ser atendida por pedagogos.....	61
Figura 5	Tipo de composição dos pólos em cada Diretoria Regional de Ensino.....	62
Figura 6	Tipos de composição dos pólos e sua proximidade da coordenação central.....	63
Figura7	Distribuição de freqüência das categorias-síntese do conjunto de pedagogas.....	96

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Resumo das categorias P1	73
Quadro 2	Definição das categorias de P1.....	73
Quadro 3	Temas e verbalizações das categorias de P 1.....	74
Quadro 4	Resumo das categorias de P2	76
Quadro 5	Definição das categorias de P2.....	76
Quadro 6	Temas e verbalizações das categorias de P 2.....	77
Quadro 7	Resumo das categorias de P3	78
Quadro 8	Definição das categorias de P3.....	78
Quadro 9	Temas e verbalizações das categorias de P 3.....	79
Quadro 10	Resumo das categorias de P4	80
Quadro 11	Definição das categorias de P4.....	80
Quadro12	Temas e verbalizações das categorias de P 4.....	81
Quadro 13	Resumo das categorias de P5	82
Quadro 14	Definição das categorias de P5.....	82
Quadro15	Temas e verbalizações das categorias de P5.....	83
Quadro 16	Resumo das categorias de P6	84
Quadro 17	Definição das categorias de P6.....	84
Quadro 18	Temas e verbalizações das categorias de P6.....	85
Quadro 19	Resumo das categorias de P7	87
Quadro 20	Definição das categorias de P7.....	87
Quadro 21	Temas e verbalizações das categorias de P7.....	88
Quadro 22	Resumo das categorias de P8	90
Quadro23	Definição das categorias de P8.....	90
Quadro 24	Temas e verbalizações das categorias de P 8.....	91
Quadro 25	Definição das categorias-síntese das pedagogas.....	93
Quadro 26	Quadro resumo das categorias - síntese e recorrências por pedagoga.....	95

APRESENTAÇÃO

Tendencialmente articuladas em duas vertentes, a Psicologia e a Educação vêm sendo esquematizadas ao longo dos anos: a primeira, parte da teoria psicológica para a Educação, tomada como campo para sua referência na prática, retornando em seguida à teoria; a segunda vertente tem um sentido inverso, partindo da Educação, busca a teoria psicológica para, em seguida, retornar ao seu ponto original. (Saviani e Goldberg, 1976).

Essa polarização põe em causa um problema visceral quando se trata de discutir a aproximação da Educação com relação à Psicologia. De um lado, a Psicologia como uma ciência que se situa num campo epistemológico próprio e, de outro, as práticas educacionais.

Há, entretanto, um enfrentamento entre essas polarizações (Psicologia e Educação) que não se resolve e, até mesmo, vem sendo agravado, se considerados alguns rumos que a Educação vem tomando desde a virada do século. Exemplo, pode-se dizer, é a emergência de uma certa ênfase à patologização dos processos escolares.

Da mesma maneira, tem sido apontado que a Psicologia é a ciência que mais tem informado à Educação escolar desde o início de sua institucionalização no final do século XIX na Europa. Segundo Miranda (2002), a Psicologia e a Educação estariam muito mais articuladas do que se poderia pensar a primeira vista e essa articulação tem sido historicamente firmada no processo de socialização do indivíduo, mediante as várias instâncias de socialização, em especial a família e a escola. Tal vinculação entre Psicologia e a Educação se estabelece duplamente: do ponto de vista das formulações teóricas que vão sendo elaboradas e do ponto de vista da prática social historicamente constituída.

Desde o ano de 1968, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) possui um grupo de profissionais formados por Pedagogos e Psicólogos que realizam atendimentos

aos alunos com queixas escolares.

A Universidade de Brasília, por meio do *Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade de Brasília / Psicologia Escolar*, fortalecendo as ações entre o Laboratório de Psicogênese/ UnB e a SEE-DF, organiza, desde 1996, cursos de extensão universitária que contemplam a sistematização teórico-conceitual sobre as implicações da relação entre a Psicologia e a Educação para subsidiar a formação teórico-prática dos Pedagogos e dos Psicólogos da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem da SEE-DF.

Foi nesse contexto que o presente trabalho surgiu. O contato com o Laboratório de Psicogênese, ainda como aluna de extensão, me impulsionou a realizar o mestrado investigando a Pedagogia e as queixas escolares no contexto da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem.

Ultimamente, a Equipe passou por uma reestruturação fundamentada na Educação para Diversidade e algumas modificações ocorreram, no que diz respeito ao trabalho direto com o professor, à sistematização de visitas e observações nas escolas, às atividades coletivas em substituição ao atendimento exclusivo ao aluno e, principalmente, em relação à substituição do conceito de Equipe multidisciplinar para Equipe interdisciplinar.

Nem mesmo na literatura há um consenso sobre o significado da interdisciplinaridade (Pombo,1994). Segundo Berger (1972) interdisciplinaridade significa:

interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir desde a simples comunicação de idéias até a integração mútua dos conceitos diretivos da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da investigação e do ensino correspondentes. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam formação nos diferentes domínios do conhecimento (disciplinas), tendo cada um conceitos, métodos, dados e temas próprios (p.93).

Para Pombo (1994) interdisciplinaridade significa:

qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com o objetivo de compreender um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes, com o objetivo de chegar à elaboração de uma síntese relativa ao objeto comum. Isso implica uma reorganização do processo ensino e aprendizagem e exige um trabalho continuado de cooperação entre os profissionais envolvidos (p.13).

Nesse momento, refletindo sobre a identidade tanto da Pedagogia como do pedagogo, pode-se verificar que muitas controvérsias e impasses, principalmente de cunho legal, ocorreram desde o período de sua primeira regulamentação em 1939, ocasionando a desvalorização dos profissionais e a descaracterização de sua formação refletindo na atuação do pedagogo nas escolas. Portanto, para que o pedagogo possa atuar integralmente na Equipe interdisciplinar, faz-se necessário clarificar o que é específico da atuação da Pedagogia.

Dessa forma, esta dissertação de mestrado foi sendo construída. No primeiro capítulo apresento o encontro da Psicologia com a Pedagogia, para depois falar da Pedagogia no mundo e no Brasil. O curso de Pedagogia no Brasil, suas contextualizações históricas, as diretrizes curriculares e a identidade do pedagogo, foram, também descritos como embasando as práticas atuais da Pedagogia. O Serviço de atendimento às queixas escolares da SEE-DF foi sendo contextualizado a partir de uma análise histórica sobre ele.

O segundo capítulo refere-se à definição do problema a ser investigado e às questões de pesquisa.

O terceiro capítulo refere-se à metodologia utilizada no trabalho, apresentando o referencial teórico-metodológico, participantes, construção dos dados e a análise dos resultados.

O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa indicando os dados construídos na primeira e na segunda parte da pesquisa.

O quinto capítulo refere-se à discussão que visa, articular as questões formuladas e os

dados construídos.

Por fim, apresento as considerações finais, na esperança de que os resultados obtidos possam contribuir como elementos de análise para a atuação do pedagogo nas equipes multidisciplinares de atendimento às queixas escolares.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA

Nesse capítulo são discutidos o encontro da Psicologia com a Pedagogia, o panorama da Pedagogia no mundo e no Brasil. A segunda seção discute especificamente o curso de Pedagogia no Brasil desde sua regulamentação em 1939 até os dias atuais. A terceira seção examina o serviço de atendimento às queixas escolares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

1.1 - O ENCONTRO DA PSICOLOGIA COM A PEDAGOGIA

No Brasil o reconhecimento da Psicologia como área de conhecimento e prática profissional ocorreu em 1962, com a criação dos cursos de bacharelado, licenciatura e da profissão de psicólogo. No entanto, marcos históricos da Psicologia apontam sua presença próxima à Educação no Brasil, desde o final do século XIX e o início do século XX. Dentre esses marcos cita-se, em 1890, a Reforma Benjamin Constant que introduz noções de Psicologia no currículos das Escolas Normais.

Segundo Araújo (2003), “historicamente, a relação entre a Psicologia e a Educação tem sido articulada em função de ideologias, objetivos, teorias e práticas que perpassam e influenciam essas duas áreas” (p.5).

Autoras como Patto (1984) e Tanamachi (2000) remetem o início da aproximação da Psicologia com a Educação às influências européias que se instalaram no país à época da 1ª República (1906 a 1930) que culminou com a crise econômica mundial de 1929. Devido à esse fato, a nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e, para tal, era preciso investir na Educação. Sendo assim, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e,

em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes.

Segundo Neves (2001), foi no início do século XX que efetivamente formulou-se o conceito de uma Psicologia aplicada à Pedagogia e que o florescimento da Psicologia brasileira esteve associado à Pedagogia e aos Cursos Normais.

Segundo Lima (1990), o impacto da Psicologia na Educação teve causas históricas e políticas. A autora se propõe a analisar a relação da Psicologia com a Educação ao longo dos tempos, destacando com maior importância que a Psicologia na Educação não surgiu de uma necessidade brasileira e sim de um “importar cego” do modelo educacional de outro país, reafirmando nossa submissão e ressaltando a soberania norte-americana. Importar cego que não se limita a modelos educacionais, mas também a todas as obras literárias que chegam com esse viés cultural por meio das traduções.

A relação entre a Psicologia e a Educação nunca foi harmônica e simétrica. Por razões políticas, baseadas em certas posições ideológicas, a Psicologia tanto assumiu como foi considerada portadora de uma autoridade que ultrapassou os limites de sua competência. As questões da escolarização demandam por conhecimentos advindos de diversas áreas e o fracasso escolar, que hoje toma proporções alarmantes tanto em países desenvolvidos e, principalmente, nos subdesenvolvidos, se constitui numa evidência de que postulações teóricas isoladas são ineficientes para lidar com essa questão. (Lima,1990).

A Psicologia é a área de conhecimento científico que mais tem influenciado a Educação, no último século, investigando o comportamento humano e oferecendo elementos que norteiam o “fazer pedagógico”, tais como as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, principalmente.

Várias são as controvérsias que rondam a atuação do psicólogo no cenário educacional,

porém é irrefutável a concepção da grande contribuição que a Psicologia tem a oferecer aos educadores.

Em se tratando, especificamente, da atuação dos psicólogos escolares, Kupfer (1997), aprofunda alguns tópicos apontados como fundamentais para se compreender as contribuições e impossibilidades de articulação entre a Psicologia Escolar e sua relação com a Educação. A autora faz um breve histórico sobre a Psicologia Escolar e questiona seu objeto de estudo inicial: os problemas de aprendizagem das crianças. Já inserido na escola, o psicólogo se depara com a realidade escolar e suas dificuldades e necessita atender às demandas sem individualizar o problema no aluno, buscando compreender as relações dele com toda a comunidade escolar e seus pais. O psicólogo escolar, no intuito de promover mudanças, deve possibilitar a circulação dos discursos promovendo uma escuta psicológica e promovendo espaços de interlocução.

Partindo de um referencial psicanalítico, Kupfer (1997) afirma que não se trata de aplicar a Psicanálise no campo social escolar, mas utilizar o saber oriundo da teoria e da experiência psicanalítica para construir algumas observações e hipóteses centradas principalmente em torno de algumas questões fundamentais do campo educativo, visando produzir novos conhecimentos sobre esse campo, especialmente sobre as posições subjetivas do aluno e do professor frente ao objeto de conhecimento.

A queixa escolar pode ser considerada um dos principais desafios para as duas áreas, a Psicologia e a Pedagogia, que procuram se esforçar para superá-la, por intermédio de pesquisas nos mais diferentes níveis.

Neves (2001) observa transformações nos cursos de graduação em Psicologia, no país, principalmente no que se refere à maior oferta de disciplinas em Psicologia Escolar, à implementação de novos modelos de atuação e à maior ênfase nos estágios supervisionados. Para a autora, o aumento significativo de pesquisas na área tem gerado maior envolvimento do psicólogo com a realidade escolar e, conseqüentemente, constantes discussões sobre os polêmicos temas na

busca por interpretar o fenômeno psicológico sob diferentes ângulos.

Em pesquisa realizada para oferecer um aporte teórico sobre as possibilidades de atuação do psicólogo no contexto escolar, considerando as contribuições da Psicologia à Educação, colaborando para o desenvolvimento e a consolidação da área da Psicologia Escolar, Neves (2001) conclui que, a atuação do psicólogo escolar pode contemplar o atendimento aos alunos com queixas escolares de forma integrada ao trabalho dos professores. Por meio do trabalho de intervenção em equipes de atendimento psicopedagógico, a autora propôs alternativas de articulação entre a Psicologia e a Educação, possibilitando não apenas a escuta das necessidades dos sujeitos, mas a consolidação de conhecimentos e a superação das questões de queixas escolares antes centradas no aluno.

Essa pesquisa gerou a proposição de um modelo de atendimento às queixas escolares, organizado em cinco níveis. O primeiro é o encontro com o professor, visando acolher a sua demanda e compreender a concepção que ele tem do seu aluno. O segundo é a análise da história escolar do aluno, que inclui análise do seu histórico escolar, de suas produções escolares, de conversa com professores das séries anteriores e de observação do aluno em sala de aula. O terceiro é o encontro com a família que deve acontecer na própria escola do aluno, na presença da professora. O quarto é o encontro individual com o aluno. O quinto e o último nível prevê o encontro com o aluno nos grupos de atendimento. Nesse nível é fundamental o encontro sistemático com o professor do aluno para acompanhar e discutir a evolução do trabalho, possibilitando a co-participação do professor no atendimento do aluno.

A organização em níveis não significa que todos eles devem acontecer, pois uma terminalidade, em cada nível, é proposta. Em muitos casos, a conversa inicial, realizada com a professora, elucida questões importantes que a ajudam no trabalho com o aluno, encerrando, portanto, a intervenção do psicólogo e do pedagogo no primeiro nível.

A importância do modelo proposto no atendimento das queixas escolares se dá pelo fato

de, anteriormente a ele, todos os alunos encaminhados para os psicólogos e Pedagogos das Equipes de Atendimento Psicopedagógico eram atendidos em um modelo clínico, que não contemplava a dimensão escolar.

Araújo (2003) defende a necessidade da capacitação continuada em serviço, dos psicólogos escolares, utilizando-se a abordagem por competências, “de forma a oportunizar transformações na construção de sua identidade e na sua atuação”.(p.152). A autora realizou uma pesquisa-ação que envolveu um curso de capacitação para os psicólogos escolares da SEE-DF e uma intervenção com alguns desses profissionais. O resultado do trabalho enfatiza que os participantes desenvolveram competências técnicas e pessoais a partir da intervenção proposta, evidenciando que há possibilidade de se desenvolver competências a partir de uma reflexão de sua própria prática. Araújo e Almeida (2005) ressaltam que “nesta perspectiva, o processo de recriação da profissionalização, por meio de estratégias de capacitação continuada, adquire o significado não apenas de execução daquilo que é próprio da profissão, mas do ser competente para saber repensar a profissão e reconstruí-la”.(p.257).

1.2 - A PEDAGOGIA NO MUNDO E NO BRASIL

A história da Pedagogia nasceu no século XVIII e XIX e desenvolveu-se no último século como pesquisa elaborada com a intenção de sublinhar os aspectos mais atuais da educação-instrução. A Pedagogia nasceu orientada ideologicamente para a manutenção de valores e de princípios estabelecidos. Mantinha um lado persuasivo e um outro lado teoricista, distante dos processos educativos reais. Era uma história muito mais sobre ideais delineados pelo lado filosófico do que sobre a realidade. Seus princípios eram advindos da filosofia (Cambí, 1999).

No Brasil, de acordo com Libâneo (2004), os estudos pedagógicos iniciaram-se a partir de 1930 – 1940, sendo predominantemente *Tradicionais*. Assim sendo essa Pedagogia apresenta um caráter de ciência unitária, com um sistema orgânico de conceitos em torno de fins e métodos em educação. Baseia-se numa determinada visão de sociedade, de seus valores e normas e, a partir daí, estabelece os conteúdos da Educação.

Após a Segunda Guerra, a história do pedagógico perde a conotação filosófica e passa a constituir-se no encontro de diversas ciências, portanto em um saber multidisciplinar.

Nesse mesmo século, ocorre uma radical transformação na identidade da Pedagogia, renovando seus limites e deslocando seu eixo epistemológico. Da Pedagogia passou-se à ciência da educação; de um saber unitário e fechado para um saber plural e aberto; do primado da Filosofia, passou-se ao das ciências. Essa transformação ocorreu por razões não só epistemológicas, mas por razões histórico-sociais, como o advento de uma sociedade cada vez mais dinâmica e que reclamava a formação de homens mais abertos, técnicos e políticos, que respondessem às exigências da sociedade.

Para Cambi (1999), as ciências da Educação são constituídas por todos os saberes especializados e autonomamente estabelecidos, necessários para enfrentar a complexidade dos fenômenos educativos. É caracterizada pelo “hipercomplexo pluralismo dos setores que a compõem, pelo dinamismo de suas relações, pelo metacontrole que deve ser ativado sobre o discurso plural e dinâmico” (p. 598).

A Guerra Fria imposta pela divisão do mundo em blocos, e conseqüentemente, pela divisão de concepções de mundo contrapostas, ou seja: oeste e leste, Democracia e Socialismo, Liberdade e Totalitarismo, Capitalismo e Economia Planejada, governou a política, a vida social e cultural da atualidade. Sobre essa questão, Cambi (1999) ressalta: “A Pedagogia, como a Filosofia, a ciência, naqueles anos, alinhou-se, fez-se intérprete das duas concepções de mundo ou das civilizações ou das duas ideologias que se contrapunham radicalmente” (p.601).

Ainda de acordo com o autor, a oeste, a Pedagogia envolveu-se com os princípios de democracia e com a organização do capitalismo (Estados Unidos, Alemanha e Itália). A leste, elaborou-se uma pedagogia de estado, fixada a partir do marxismo e de suas idéias. A ocidental coincide com o ativismo deweyano (Dewey), como também com a retomada de pedagogias metafísicas e religiosas, assumindo uma postura laico-progressista ou dogmática. A oriental, ou comunista, coloca-se dentro da história do marxismo.

Com a 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, que advogava que a ciência da educação deveria ser tratada com objetividade científica.

No Brasil, esse movimento foi representado pelas idéias de renovação escolar de conotação liberal, fortemente defendida pelos pioneiros da Educação Nova em 1932. Esse grupo era constituído por Anísio Teixeira e muitos outros educadores brasileiros.

Em 1964, com a implementação no país do regime militar, as políticas educacionais brasileiras passam a ter caráter técnico, com função ideológica e características positivistas. A Educação passa a ser considerada como instrumento de aceleração do sistema econômico. A Pedagogia apresentava como princípios a racionalidade, a eficiência, a produtividade e o caráter sistêmico. Nas políticas educacionais, destacam-se a reforma universitária, por meio da Lei 5540/68, e a reformulação do ensino de 1º e 2º graus pela Lei 5692/71.

Paulo Freire, em 1960, merece destaque com a Pedagogia Libertadora, que utilizava a Educação como instrumento de reconhecimento da realidade, reconhecimento dos códigos culturais desde uma postura crítica. Outra corrente que surge, em 1970, é a da Pedagogia Libertária, ou Institucional, apresentando resistência à burocracia como instrumento da nação dominadora do Estado, tendo como um de seus representantes Miguel Arroyo.

Na década de 80, destaca-se o crescimento da ação dos educadores progressistas, com a abertura política e sob a influência da teoria crítico-reprodutivista. Essa época é marcada pelo fortalecimento dos fóruns representativos da categoria dos profissionais da Educação que se manifestaram criticamente às políticas educacionais. Cambi (1999) aponta três fenômenos básicos de transformação: o *feminismo* – Pedagogia da Diferença; a *ecologia e a etnia* – Pedagogia da Noção do Ambiente; e a Pedagogia da *Multiculturalidade*. Pode-se acrescentar a esses fenômenos a preocupação com a terceira idade, que também surgiu como um problema social e pedagógico.

Libâneo (2004) destaca que, nesse período os estudos específicos da Pedagogia, influenciados pela ciência social, privilegiam as investigações de cunho macrossocial e esvaziam-se da teoria de cunho pedagógico.

Esse esvaziamento provoca reação, rompe a corrente crítico-social dos conteúdos e causa o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como um de seus representantes Demerval Saviane. Esse movimento parte dos conteúdos vivos, concretos e engajados na prática social, visando à democratização da sociedade.

Cambi (1999) aponta o ano de 1989 como o desmoronamento do dogmatismo e o repensar do pensamento marxista, inclusive o pedagógico. Foi-se criando, então, uma nova imagem da Pedagogia, uma imagem complexa, que passa a permitir em sua análise diversos paradigmas, ou seja, diversos modelos teóricos. Esses modelos estabelecem confrontos dialéticos sem reduzir a variedade, pluralidade e conflitualidade da Pedagogia. Assim, ela tornou-se um saber mais apurado, sofisticado e mais nativo na pesquisa sobre sua própria teoria.

Segundo Cambi (1999), atualmente o universo da Pedagogia se mostra como que envolvido numa complexa fermentação. A Pedagogia é um saber em transformação, em crise e em crescimento, atravessado por várias tensões, por desafios novos e novas tarefas, por instâncias de radicalização, de autocrítica, de desmascaramento de algumas – ou muitas – de suas “engrenagens” ou estruturas. É um saber que se reexamina, que revê sua própria identidade, que

se reprograma e se reconstrói. Ao mesmo tempo, a Educação também vem se reexaminando, fixando novas fronteiras, elaborando novos procedimentos. A Pedagogia atual está à procura de um novo equilíbrio, ligado, porém a uma nova identidade. Daí a impressão de oscilação, de ondulação, e, até mesmo, de confusão que a caracteriza.

Nesta pesquisa entende-se por *Pedagogia* o campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da Educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. (Libâneo, 2004). Nesse sentido *Educação* é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (Schmied-Kowarzik, 1983). Assim sendo, a Pedagogia é uma das ciências da Educação, mas se distingue delas por estudar o fenômeno educativo na sua globalidade. Nessa perspectiva o educativo não se reduz ao escolar, pois compreende processos formativos que ocorrem numa variedade de instituições e atividades nas quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável, pelo simples fato de existirem socialmente.

1.3 - O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

1.3.1 - Contextualizações históricas

O curso de Pedagogia foi criado no Brasil como conseqüência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária em 1939 pelo Decreto-Lei n.º 1190 (Nóbrega, s.d.), ao se organizar a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. A partir desse decreto

formava-se, então, o Bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, após concluído o curso de didática, conferia-se o diploma de licenciado. Como bacharel, o recém formado pedagogo, poderia ocupar um cargo de técnico de educação e, como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal. Como assinalam Sheibe e Aguiar (1999) o campo profissional do bacharel era muito vago quanto às suas funções e o campo de trabalho no curso normal não era exclusivo aos pedagogos, uma vez que, “pela Lei orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior”.

No anos 60 o Curso de Pedagogia, pelo parecer CFE 251/62 explicita mais claramente o propósito de formar bacharéis e licenciados. Então o pedagogo vai ser o professor das disciplinas dos cursos ginásial e normal e também diretor de escola. Estudava-se no curso, obrigatoriamente, as ciências da Educação, as Didáticas e a Administração Escolar. Na Administração Escolar era obrigatório o estudo da Estatística e da Matemática, habilitando o pedagogo a dar aulas de Matemática no curso ginásial.

Brzezinski (1999), mostra que a partir dessa organização iniciou-se a dissociação entre conteúdo e a forma, provocando uma ruptura entre conteúdos dos conhecimentos específicos e os métodos de ensinar esses conteúdos, estabelecendo-se dicotomia entre a teoria e a prática na formação do profissional de Educação. Esse quadro no curso de Pedagogia perdurou até 1969, quando foi reorganizado, no parecer 252/69, sendo então abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura e foram criadas as habilitações segundo a Lei n.º 5540/68 (Schuch, 1972). Nesse momento o curso de Pedagogia passava a visar a formação de professores para o ensino normal, ou seja, habilitação para a docência das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores; e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares.

Na habilitação para o ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais eram exigidas, em seu currículo mínimo, as disciplinas de Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º

Grau e Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau. Criou-se assim a habilitação para docência nas séries iniciais do 1º Grau no curso de Pedagogia, sendo chamada de licenciatura curta.

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 próprios e, portanto, não tinha razão de ser.

No final da década de 70, quando a sociedade começa a discutir com mais ênfase a questão do autoritarismo, da democracia, da participação, destacam-se os grupos de educadores interessados em pensar as políticas educacionais e, nesse bojo, o curso de Pedagogia.

Na década de 80, com as discussões em torno da formação dos educadores, alguns cursos de Pedagogia introduzem a habilitação para formar professores de educação infantil e séries iniciais no Curso de Pedagogia de 4 anos de duração, superando a proposta inicial de formação. As várias experiências implementadas se fundamentam em concepções sobre a Pedagogia como campo de conhecimento e procuram superar a organização curricular em habilitações.

Em 1980, é instalado o Comitê Pró-Formação do Educador, buscando garantir a participação dos educadores nas reformulações educacionais. Esse comitê foi transformado em 1983 em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE.

Mais tarde, em 1990, no V Encontro Nacional sobre *Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação*, realizado em Belo Horizonte, o CONARCFE transformou-se em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE (CONARCFE, 1990).

A ANFOPE, na 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, propõe uma base comum nacional para a formação dos profissionais da

Educação, por meio de uma proposta construída coletivamente em diferentes espaços pedagógicos. Essa idéia é originária do I Encontro Nacional, realizado em 1983, em contraposição à Pedagogia generalista, e apresenta alguns princípios norteadores para a organização curricular dos cursos de formação, contidos no documento *Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de Profissionais da Educação*, elaborado na reunião anual da ANPEd, em 1988.

Diversos são os posicionamentos a respeito da formação dos profissionais da educação. A ANFOPE defende que a formação diferenciada entre professores e demais profissionais da Educação é a legitimação da gestão hierarquizada, cujo trabalho será no sentido de fazer cumprir metas e reformas das políticas educacionais que embasam tal concepção.

Já autores com Libâneo & Pimenta(1999) defendem um curso de Pedagogia que se apoie nas Ciências da Educação, não perdendo sua autonomia epistemológica e não se reduzindo ao campo conceitual de uma ou outra ciência e nem ao conjunto dessas ciências. A formação do pedagogo deve-se dar na universidade, que é o lugar da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social. Colocam 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.

1. 3. 2 -Diretrizes Curriculares

No que se refere ao aspecto curricular, o primeiro período do curso – período das regulamentações (1939 – 1972)- foi iniciado por meio de um currículo padronizado e rigorosamente seriado, tendo sido substituído, a partir de 1962, pela fixação de um currículo mínimo, forma essa que orientou, também, a proposta que caracterizou o segundo período – período das indicações

(1973 – 1977). Visando superar tal prática, introduziu-se, no terceiro período – período das propostas (1978 – 1999), a idéia de uma base comum de estudos para a formação dos educadores, a qual evoluiu, em seu final, para a de eixos norteadores da base comum nacional. Essa assunção de totalidade da formação de educadores foi interrompida pela maneira como o MEC entendeu sua tarefa em relação à idéia de diretrizes curriculares trazida pela nova LDB.

As três estruturas curriculares desenvolvidas durante o primeiro período não se fizeram esclarecedoras da questão dos estudos próprios do curso de Pedagogia, pois, ainda que calcados nas ciências da Educação, apresentavam-se, no todo, difusos e sem indicações a respeito da posição da Pedagogia frente a elencos diversificados de disciplinas. Tal observação é pertinente também no que se refere ao segundo período, não se aplicando, porém, em relação ao terceiro, uma vez que, nesse caso, a estrutura proposta não se organizava sob a forma de disciplinas. No caso dos dois primeiros períodos, pode-se interrogar a respeito da definição de Pedagogia subjacente às suas etapas curriculares.

Desde a metade da década de 90, sobretudo a partir de dezembro de 1996 com o estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da Lei 9.394, que o curso de Pedagogia passou a se configurar dentre os temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar em andamento no país. Os conteúdos de três artigos da nova Lei foram responsáveis pelos impactos iniciais que se transformaram na atual situação em relação a ele: o artigo 62, que introduz a figura dos institutos superiores de educação para responder, juntamente com as universidades, pela formação de docentes para atuar na educação básica; o artigo 63, que, em seu inciso I, institui, dentre os cursos a serem mantidos por esses novos institutos, o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; por fim, o artigo 64, que fixa duas instâncias alternativas à formação de profissionais de Educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, quais sejam, os cursos de graduação em

Pedagogia ou o nível de pós-graduação.

Do impacto inicial, surgiram algumas especulações e, dentre elas, a que se referia à possibilidade de intenção velada, por parte dos condutores da aprovação da nova Lei, da extinção gradativa do curso de Pedagogia no Brasil. Com efeito, uma análise, mesmo que rápida, dos dispositivos acima indicados permitiu que se fizesse a previsão de que, com o tempo, o curso perderia suas duas mais antigas funções. Realmente, já se via com os dias contados sua função de preparação pedagógica do magistério em nível médio uma vez que, esse nível de ensino, na modalidade Normal - ainda admitido, pelo artigo 62 da LDB, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental - entraria em processo de desaparecimento.

De fato, em suas disposições transitórias, a nova Lei estabelece o prazo limite de tal concessão quando, por meio do § 4º do artigo 87, determina que no final da Década da Educação - que teria início, segundo o "caput" do artigo, um ano após a publicação da Lei -, apenas serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Sua outra função, aquela que se refere à formação daqueles que já foram denominados Técnicos em Educação e, posteriormente, Especialistas da educação pelas legislações anteriores, era vista, também, como candidata ao desaparecimento gradativo, com início nas regiões ou, pelos menos, nos locais em que se pudesse adotar o nível de pós-graduação para se efetuar a formação dos profissionais de Educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Das outras duas funções do curso de Pedagogia que, se não tão antigas quanto as primeiras, vinham se instalando, sobretudo a partir do final da década de 60, tornando-se, em alguns cursos, suas funções principais, uma já se fazia, pela nova LDB. Trata-se, nesse caso, da função correspondente à formação de docentes para a educação especial. Com efeito, quando, por meio do inciso III do artigo 59, a Lei determina que os sistemas de ensino garantam atendimento

especializado aos educandos com necessidades especiais, refere-se claramente a professores com especializações adequadas, obtidas em nível médio ou superior. Se interpretada literalmente, tal formação deveria ser contemplada com a categoria de especialização, devendo, pois, passar a ocorrer após o término de qualquer um dos cursos de formação de professores, em nível médio ou superior. Deixaria de constar, então, como uma das funções do Curso de Pedagogia. A corroboração dessa interpretação pode ser encontrada nesse mesmo inciso III, quando introduz a exigência de que os professores da Educação Básica estejam capacitados para a inclusão dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns. Seria lícito considerar-se, então, que os professores, em geral, encontrar-se-iam nesse caso, e a especialização tornar-se-ia passível de ser oferecida, tanto em nível médio quanto no superior, a todos que concluíssem sua formação como professor.

Essas especulações deram origem à certeza de que, a médio e a longo prazos, a sobrevivência do curso de Pedagogia nas diferentes realidades brasileiras, dependeria, de como fosse encaminhada outra de suas funções: a de preparação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. Tendo sido incorporada ao curso no final da década de 60 como extensão de sua antiga função referente à formação pedagógica do magistério de nível médio, essa função passou a constar posteriormente, sobretudo a partir da década de 80, como uma das habilitações do próprio curso, passando a ser, em muitos casos, exigida como pré-requisito para as demais ou, em outros, transformada em habilitação única do curso. A perspectiva era, portanto, a de que, numa nova legislação sobre o assunto, esta se tornaria sua função basilar.

A certeza de que a preservação dessa função no Curso de Pedagogia dependeria de como os legisladores agiriam perante os artigos 62, 63 e 64 da nova LDB estava pautada numa desconfiança. Desconfiança fundada na possibilidade de que esses artigos, da maneira como se apresentavam, pudessem se constituir em objeto de uma interpretação forjada que expropriasse do curso essa função. Isso porque, se o artigo 63, inciso I, da nova LDB faz um direcionamento

explícito dessa função ao curso normal superior, ela a omite, porém não a proíbe, quando se refere, no artigo 64, ao Curso de Pedagogia. E essa omissão poderia ser suficiente aos interessados em dar outros encaminhamentos a ele.

Essa desconfiança foi se intensificando conforme foi se tornando mais nítida a política educacional iniciada em 1995 sob os reflexos do alinhamento da nação aos ditames da “nova ordem mundial” (Bissolli da Silva, 1998). Com tais orientações, a reorganização do sistema de formação de educadores não ficaria incólume às consequências da retração do Estado tanto em relação à área da produção quanto à dos serviços. Nesse sentido, estaria coerente com a idéia de redução de custos e de privatização entender a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental como tarefa exclusiva do curso normal superior. As faculdades de Educação, já em sua maioria sob domínio da iniciativa privada, transformar-se-iam, além de outros que fossem criados, em institutos superiores de Educação e, ao cuidarem com exclusividade dessa formação, aliviariam a pressão que, de outro modo, recairia sobre as universidades públicas. Além, é claro, de se poder produzir profissionais menos críticos e questionadores, alheios à dinâmica da pesquisa e do debate acadêmico, evitando portanto, a formação daqueles que podem se tornar, utilizando os termos de Perrenoud “contestadores em potencial ou, pelo menos, interlocutores incômodos” (1999, p.8).

A desconfiança quanto à possibilidade do predomínio dessa vertente em relação à interpretação dos dispositivos da LDB, reaqueceu a mobilização das entidades de educadores e estudantes mais ligadas ao assunto (Brzezinski, 1999).

Foi nesse contexto de desconfiança quanto à possível interpretação de, pelo menos, parte dos membros dos organismos oficiais encarregados de lidar com o tema, que se passou a tratar das diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. Sabia-se que, em atendimento à Lei Federal nº 9.131/95, a proposta deveria partir do Ministério de Educação, cabendo à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) deliberar sobre a matéria (artigo 9º, § 2º,

alínea c). Sabia-se, também, que essa não seria uma tarefa de fácil encaminhamento, a qual, em 1997, apresentava sinais de que estaria por ser iniciada. Todavia, não se tinha clareza sobre como ficariam as funções do curso. Os organismos oficiais ainda não se haviam colocado sobre o tema, mas a resistência já estava formada, inclusive porque já se sabia, de antemão, o que se poderia encontrar pela frente. As questões ideológicas envolvidas na política educacional brasileira já estavam suficientemente claras para que se enfrentasse ingenuamente o assunto (Brzezinski, 1997). Além disso, já se tinha adquirido muita experiência em relação ao debate sobre ele. Afinal, não se tratava de um assunto inusitado. Pelo contrário. O debate sobre a questão das funções do Curso de Pedagogia fez-se presente durante toda sua história (Bissolli da Silva, 1999). Além do mais, têm-se reconhecido que tal questão reflete uma outra mais ampla, que se refere à questão de identidade da Pedagogia enquanto campo de conhecimento (Bissolli da Silva, 1999; Brzezinski, 1996). Daí a consideração da fragilidade de que se reveste esse campo, tornando-se propício às investidas de outras áreas e esferas que não a do pessoal nele envolvido.

Foi no ano seguinte à aprovação da nova LDB que as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a se preocupar com a questão da elaboração das diretrizes curriculares referentes aos diferentes cursos, em atendimento à “convocação” feita pela Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu/MEC), por meio de seu Edital 04/97, no sentido de que as IES apresentassem suas sugestões sobre o assunto (Severino, 2000). Espantosamente, tal “convocação” não foi precedida nem se fez acompanhar de alguma orientação por intermédio da qual os órgãos competentes pudessem conduzir as IES à revisão de suas estruturas organizacionais, sobretudo a referente aos seus cursos, de forma a adequá-las às necessidades criadas pela nova LDB. Tal prática iria resultar, necessariamente, numa inadequação em relação às licenciaturas e ao Curso de Pedagogia, pelo fato de ambos carecerem de uma profunda e integrada revisão, em função da formação de educadores que a nova idéia de educação básica passou a exigir (Arroyo, 1996). Não havia, pois, como Comissões de Especialistas de Ensino referentes a cada um dos cursos darem

conta de tal tarefa, mesmo porque apenas alguns cursos de algumas IES contemplaram a parte pedagógica em suas propostas. Na realidade, não se tinha clareza de quem estaria responsável pelas diretrizes referentes às licenciaturas.

No que diz respeito ao Curso de Pedagogia, diante da expectativa em relação ao seu futuro, a solicitação do MEC representou a possibilidade de as universidades começarem a indicar suas propostas segundo suas próprias interpretações dos artigos 62 e 64 da LDB, uma vez que ainda nada constava do CNE sobre o assunto. Para as demais IES que mantinham o Curso de Pedagogia, a falta de regulamentação sobre os institutos superiores de educação tornava a tarefa ainda mais nebulosa. Relacionado a isso, como pano de fundo, cresciam as manifestações contrárias à criação dos institutos superiores de educação, coordenadas pelas associações, sindicatos e demais entidades envolvidas com o tema da formação e qualificação profissional dos educadores.

Apesar das dificuldades, foi elaborada a proposta da própria Comissão e incorporadas as sugestões provenientes de discussão em reunião aberta efetuada em conjunto com as entidades nacionais do campo educacional envolvidas com o curso de pedagogia, fez-se a divulgação, em 6 de maio de 1999, do documento denominado *Proposta de Diretrizes Curriculares* de autoria da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Sabe-se que, uma vez na SESu/MEC, lá ficou um tempo antes de ser encaminhado ao CNE. Tal documento foi bem acolhido pela comunidade acadêmica, em parte, por ter adotado, no que se refere ao Curso de Pedagogia, os princípios consubstanciados ao longo do movimento representado pela ANFOPE. Em parte, também, por contemplar, no que diz respeito às funções do curso, diversas tendências em conflito durante o referido processo. Numa proposta suficientemente abrangente, a Comissão, seguindo a linha de encaminhamentos feitos por algumas grandes universidades, e também pelo Grupo de Trabalho Pedagogia do V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - ocorrido em Águas de São Pedro, em novembro de 1998 -, congregou as atuais funções do curso, abrindo também a

possibilidade de atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional. Assim definiu o perfil comum do pedagogo:

Profissional habilitado a 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, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais (*Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, p.1*).

A proposta se caracteriza pela flexibilidade também em relação aos tópicos de estudo, na medida em que são indicados os de conteúdos básicos, os de aprofundamento e/ou diversificação da formação, além dos estudos independentes. Além disso, a flexibilização e a diversificação de formas didáticas para organização de conteúdos constituíram-se nos princípios para estruturação geral dos cursos, desde que a docência fosse considerada como base comum da formação.

Se tais características da proposta bem como a sistemática de trabalho utilizada pela Comissão puderam responder pela sua aceitação por parte da comunidade acadêmica, talvez se possa dizer que algumas contingências contribuíram para que tal aceitação ocorresse de maneira quase absoluta. Vale lembrar que a matéria a respeito dos Institutos Superiores de Educação – ISEs- encontrava-se em discussão no CNE desde o início de 1998 e que, as entidades acadêmicas, em suas gestões junto a esse colegiado, puderam acompanhar de perto as várias versões do projeto que resultou na regulamentação dos ISEs, por meio da Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999. Com tal experiência, não parecia restar dúvida de que, com os ISEs, pelo menos parte da CES/CNE tenderia a separar o ensino da Pedagogia. E, nesse caso, a convergência das entidades acadêmicas no apoio à proposta da Comissão de Especialistas poderia resultar numa resistência mais forte a se contrapor à tal iniciativa.

Não foi outra a situação criada pelo Parecer CES 970, aprovado em 09/11/99, que atingiu exatamente o principal foco de tensão ao tratar do curso normal superior e da habilitação para magistério em Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos Cursos de Pedagogia.

Por meio desse Parecer, a CES/CNE, se opondo a posição da Comissão de Especialistas, retirou a possibilidade do curso de pedagogia voltar-se, também, à formação de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental e para a Educação Infantil. Confirmando a desconfiança gerada quanto a uma possível interpretação forjada dos artigos da LDB relacionados à formação dos profissionais da Educação, os relatores utilizaram um mesmo critério, de forma contraditória, para análise dos artigos 62, 63 e 64. Parece que, no afã de expropriar a função de magistério do Curso de Pedagogia, incorreram num erro de lógica, considerando o *critério de omissão*, ora com o sentido de *inclusão*, ora com o de *exclusão*. Assim, embora considerando que os cursos normais superiores fazem parte do artigo referente aos ISEs, os relatores facultam sua *inclusão* nas universidades, mesmo reconhecendo que o artigo que se refere a eles seja *omisso* em relação a esses novos cursos. Por outro lado, o fato de a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para Educação Básica ser atribuída ao Curso de Pedagogia é motivo para os relatores *excluírem* a possibilidade do curso destinar-se, também, à formação de professores, embora o artigo 64 seja *omisso* quanto a isso.

Foram intensas as manifestações das universidades contrárias ao Parecer CES 970/99 bem como das demais entidades acadêmicas ligadas ao assunto, destacando-se a atuação da ANFOPE (Freitas, 1999), do Fórum de Pedagogia e também do Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas.

As mobilizações resultaram no agendamento da matéria para discussão na reunião do Conselho Pleno do CNE marcada para o dia 7 de dezembro do mesmo ano. Porém, antes que ela ocorresse, a posição da CES/CNE - então passível de ser revertida - foi socorrida pelo Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Ao tratar da formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, determina, no § 2º do artigo 3º, que a formação destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á *exclusivamente* em cursos normais superiores.

No dia seguinte, uma carta aberta de oito conselheiros da Câmara de Educação Básica do CNE dirigida às universidades, sociedades científicas e entidades profissionais relacionadas à educação recrimina o Ato do Executivo. Tais entidades, por sua vez, se mobilizaram por meio da criação do Fórum em Defesa da Formação de Professores, o qual foi composto, inicialmente, por 11 delas: ANDES/SN, ANFOPE, ANPEd, ANPAE, ABT, CEDES, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Fórum Paulista de Educação Infantil, Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Diante da força e abrangência das ações dos Fóruns e da relutância da comunidade acadêmica quanto ao cumprimento da determinação do Ato do Executivo, um outro Decreto, o nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, vem relativizá-la, substituindo o termo *exclusivamente* do Decreto anterior por *preferencialmente*. Facultou-se, com isso, ao Curso de Pedagogia, a recuperação de sua função enquanto licenciatura.

Conforme já foi exposto, não há como negar a fragilidade que reveste o Curso de Pedagogia e, também, a pedagogia enquanto campo de conhecimento. Não se pode negar, também, que esse campo vem se afirmando no que se refere ao reconhecimento de sua especificidade e que avanços significativos vêm sendo empreendidos quanto à definição de seu estatuto teórico. Enquanto isso, é previsível que as decisões a respeito do Curso de Pedagogia sejam acompanhadas de muito conflito.

A propósito, tanto o Parecer CES 970/99 quanto o Decreto Presidencial nº 3.276/99, ao expropriarem a função de magistério do Curso de Pedagogia, criam uma dicotomia entre ensino e Pedagogia, caminhando, então, na contramão dos mais recentes avanços a respeito da Pedagogia enquanto ciência da prática. Tal retrocesso se torna lamentável, sobretudo numa fase em que, com o fortalecimento dos intercâmbios internacionais, têm-se favorecidas as condições acadêmicas para o desenvolvimento das pesquisas a respeito do estatuto teórico da Pedagogia, à luz do qual poder-

se-á resolver, com mais facilidade, as questões prático-institucionais.

O movimento dos educadores desde 1983 até os dias atuais vem defendendo a manutenção do Curso de Pedagogia, mas com grandes dificuldades para defender as bases teóricas que possibilitem definir a identidade do curso.

Segundo Bissolli (1999):

É chegado o momento de decisão e, se o movimento não adotou ou formulou ainda as bases teóricas que possibilitem o equacionamento da questão da identidade do Curso de Pedagogia, tem-se, pelo menos, a demonstração de sua existência e também a consciência, reconhecida no interior do movimento, de que essa questão encontra-se vinculada a uma outra mais profunda e complexa: a questão a identidade da própria Pedagogia enquanto campo de conhecimento e de investigação. (p.94-95)

Em maio de 2006 é homologada a Resolução CNE/CP Nº 1 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. O texto aprovado estabelece a que se destina o curso, as modalidades de formação, as competências do egresso, mas não explicita a natureza e o objeto do campo do conhecimento pedagógico. Fazendo isso, o documento confunde Pedagogia com docência, ação educativa com ação docente e por fim campo científico com objeto da Pedagogia. Reduzindo, por conseguinte o Curso de Pedagogia ao curso de formação de professores.

A Diretriz Curricular recém aprovada reduz a Pedagogia e o exercício profissional do pedagogo, por apresentar conceitos imprecisos e desconsiderar vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional.

1. 3. 3 - A identidade do Pedagogo

Cada vez mais presente na dinâmica das práticas sociais, a Educação caracteriza-se por sua larga magnitude, compreendendo extensa variedade de processos, sejam eles do âmbito da Educação formal ou informal, intencional ou não intencional. Por conseguinte, são muitas as categorias profissionais já envolvidas e as que, cada vez mais, tendem a se envolver nas várias tarefas aí existentes.

Por serem muitos os fatores que intervêm e se inter-relacionam nas diferentes situações educativas, elas assumem a condição de fenômenos multi-facetados. Em decorrência, são também diversificados os campos de estudos que se aplicam à investigação desse imenso universo educacional. Daí o desenvolvimento das denominadas ciências da educação, que, quanto mais possam se debruçar, intencionalmente, ao estudo de facetas que compõem o fenômeno educativo, mais ampliarão seu reconhecimento enquanto suporte indispensável aos estudos e pesquisas educacionais em geral. Porém, o grande impasse sempre foi o de como posicionar a Pedagogia em relação a elas.

Foi na segunda metade da década de 70 que essas questões começaram a ganhar mais clareza no âmbito das discussões a respeito da reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil. As reflexões de Saviani (1976) a respeito da definição de Pedagogia podem ser consideradas um marco para a retomada dos estudos sobre o assunto. Nessa época, Saviani, a partir da recuperação dos múltiplos enfoques com os quais a Pedagogia vinha sendo conceituada – ciência da Educação, arte de educar, técnica de educar, Filosofia da Educação, história da Educação, teologia da Educação e teoria da Educação –, concluiu por considerá-la como “teoria geral da Educação, isto é, como sistematização *a posteriori da Educação*” e, portanto, “construída a partir e em função das exigências da realidade educacional” (1976, p.19). Para ele, as bases histórica, filosófica, científica e tecnológica deveriam ser consideradas apenas e tão-somente na medida em que permitissem a compreensão da Educação, de modo sistematizado, e, portanto,

coerente, uma vez que “se articulam dialeticamente a partir das exigências da realidade educacional” (1976, p.20).

Contudo, foi apenas na década de 90 que alguns estudos, acompanhando as tendências das discussões ocorridas, sobretudo em países como França, Espanha e Portugal, passaram a fundamentar uma concepção de Pedagogia enquanto ciência da prática educativa. Salientam-se, nesse caso, trabalhos como os de Mazzotti (1996), de Pimenta (1996, 1997) e também de Libâneo (1997, 1998). A apresentação de algumas das conclusões a que chegaram esses dois últimos pesquisadores poderá dar uma idéia das atuais tendências sobre o assunto no Brasil.

Libâneo definiu Pedagogia como “teoria e prática da Educação” (1998, p.89) e apontou a prática educativa como o “objeto peculiar de estudo da ciência pedagógica, que dá unidade aos aportes das demais ciências da Educação” (1998, p.61) e estuda “o fenômeno educativo na sua globalidade” (1998, p.89).

As conclusões, ainda de caráter preliminar, apresentadas por Pimenta, em 1996 e 1997, guardam algumas aproximações com as de Libâneo. Pimenta define a Pedagogia como ciência da Educação que tem a prática - a qual se constitui em seu objeto de estudo - como ponto de partida e de chegada. Compete a ela, diz a autora, “articular os diferentes aportes/discursos das ciências da Educação, ... significá-los no confronto com a prática da Educação e frente aos problemas colocados pela prática social da Educação” (1997, p.70). É na idéia da Educação como “objeto *inconcluso*, histórico, que constitui o sujeito que o investiga e é por ele constituído” (1997, p.70) que a autora encontra os elementos para afirmar que ele não pode ser captado na sua integralidade e sim em sua dialeticidade, tal como Saviani já havia entendido anteriormente. A partir daí, defende a idéia desse objeto ser estudado por diferentes mediações que revelem diferentes representações sobre si e aponta para a necessidade da realização de “investigações e análises integradas, em equipes multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares” (1997, p.71).

Pimenta foi bastante cautelosa, e com razão, ao qualificar suas conclusões como

preliminares, pois embora de inestimável valor para os rumos da Pedagogia, elas não se encontram ainda suficientemente amadurecidas no meio acadêmico para suportar a complexidade que caracteriza o tema investigado. Até que se possa dispor de uma vigorosa resposta às questões envolvidas na definição do estatuto teórico da Pedagogia, essa área manter-se-á fragilizada quando se tratar de sua tradução para o campo prático-institucional. Como conseqüência, permanecerá bastante vulnerável às disputas oriundas de outras esferas, sobretudo as desencadeadas pelas políticas públicas referentes à formação de educadores.

No que tange a cientificidade da Pedagogia, autores como Nassif (1958), Quintana Cabanas (1983), Libâneo (1984,1996), Freitas (1985,1999), Schmied-Kowarzik (1983), Dias de Carvalho (1988, 1995), Coelho e Silva (1991), Estrela (1992), Mazzotti (1993) e Pimenta (1994, 1996) têm procurado identificar a Pedagogia como ciência da Educação, ou mais detalhadamente, ciência da prática educativa.

Com o aporte das várias ciências que se voltam à Educação – as chamadas ciências aplicadas à Educação ou ciências da Educação – a Pedagogia vai se constituindo com uma especificidade própria, ou seja, a de tratar a Educação por meio de uma reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos, para além dos enfoques parciais.

A Educação, objeto de investigação da Pedagogia, segundo Pimenta (1996), é um objeto inconcluso, histórico, que constituindo o sujeito que o investiga, é, ao mesmo tempo, por ele constituído. Jamais pode ser captado em sua integralidade, mas sim por meio da ação dos educadores, que referendados na sua prática elaboram conhecimentos que contribuem para alterar a prática existente.

O desenvolvimento do Curso de Pedagogia, no Brasil, foi acompanhado pelo questionamento de sua identidade. Tanto que, como demonstrou Bissolli da Silva (1999), sua história pode ser considerada como *uma história de busca de afirmação de identidade*. A autora reconheceu quatro períodos, nos quais tal questão se fez presente de formas distintas. Com base

em seu trabalho pode-se, em linhas gerais, caracterizar cada um desses períodos .

O primeiro período da história do Curso de Pedagogia ocorreu de 1939 a 1972 e pode ser denominado *período das regulamentações* - por concentrar as etapas em que se processaram a organização e as reorganizações do curso em conformidade com a legislação então fixada -, no qual teve sua *identidade questionada*. De fato, embora suas três regulamentações - o Decreto-Lei nº 1.190/39, o Parecer CFE nº 251/62 e o Parecer CFE nº 252/69, sendo os dois últimos de autoria do conselheiro Valnir Chagas - “representem um esforço no sentido de criar e tentar fortalecer a identidade do curso e, conseqüentemente a do próprio pedagogo”, diz Bissolli da Silva (1999, p.93), “em realidade elas se encontram carregadas de conteúdos que, contraditoriamente, provocam seu contínuo questionamento”, completa a autora.

O segundo período da história do Curso de Pedagogia ocorreu de 1973 a 1977 e pode ser denominado *período das indicações* - por representar o conjunto de encaminhamentos de autoria do então conselheiro Valnir Chagas ao denominado, na época, Conselho Federal de Educação, visando à reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil -, no qual teve sua *identidade projetada*. Algumas dessas Indicações chegaram a ser aprovadas pelo então Conselho Federal de Educação e homologadas pelo, na época, Ministro da Educação e Cultura, todavia, após a provocação de uma forte reação de alguns setores envolvidos com o assunto, foram sustadas e devolvidas ao Conselho. A partir da idéia de “formar o especialista no professor”, o que o conselheiro pretendia fazer era substituir o Curso de Pedagogia por vários novos cursos e habilitações, atestando, mais uma vez, a fragilidade desse curso.

O terceiro período da história do curso de Pedagogia ocorreu de 1978 até 5/12/99 e pode ser denominado *período das propostas* - por indicar a documentação gerada no processo de revisão da formação do educador -, no qual teve sua *identidade em discussão*. O movimento iniciado por professores e estudantes em reação à retomada, pelo MEC, das Indicações sustadas no período anterior, vinha tendo como interlocutores não apenas a comunidade acadêmica, mas também as

instituições universitárias e os organismos governamentais interessados no assunto. Da documentação decorrente desse período, Bissolli da Silva (1999) concluiu que o estudo de diversas propostas evidenciam que, embora haja concordância com os princípios nucleares firmados já no início do movimento - a docência como base da formação profissional de todo educador, a qual deve supor uma base comum de estudos de forma a conduzir à compreensão da problemática educacional brasileira - são variadas as posições quanto à estruturação dos estudos pedagógicos a serem oferecidos à formação dos educadores.

Em 6 de dezembro de 1999 inaugurou-se um quarto período na história do Curso de Pedagogia e que, poderia ser denominado *período dos decretos* por representar os documentos firmados no âmbito do poder executivo, no qual teve sua *identidade outorgada*. Até o momento, são dois os documentos que respondem por esse período: o Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 e o Decreto Presidencial nº 3.554, de 7 de agosto de 2000.

Os reflexos dos impasses quanto ao estatuto teórico da Pedagogia têm se feito sentir em sua história de mais de sessenta anos. As sempre presentes discussões a respeito de suas funções e os contínuos conflitos no que se refere à sua organização curricular resultaram no que se convencionou denominar como a sua questão de identidade. Portanto, o atual problema em torno do estabelecimento das diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil pode ser considerada simplesmente como uma exacerbação do que sempre nele esteve presente. É importante, pois, para a sua melhor compreensão, reconstituir, em linhas gerais, a história da questão de sua identidade.

Em termos gerais, pode-se considerar que *a questão da identidade* do pedagogo fica corroborada por sua retomada histórica. Se no início do primeiro período ele esteve apoiado na controvérsia a respeito do conteúdo próprio da Pedagogia e, em conseqüência, nas posições a respeito da manutenção ou extinção do curso, no final desse período foram sendo estabelecidas as primeiras indicações de uma resposta favorável ao reconhecimento do campo próprio do

conhecimento pedagógico. A crise representada pelo segundo período pode ser considerada como um desses indicadores e as discussões a respeito do estatuto teórico da Pedagogia aí retomadas contribuíram para que, no período seguinte, fosse se consolidando a idéia da especificidade do conhecimento pedagógico. Contudo, os debates acerca da concepção de Pedagogia enquanto ciência da prática parecem não ter sido suficientes para orientar as decisões a respeito da estruturação de cursos visando à formação de educadores. Os impasses atualmente enfrentados, quanto às funções e a estruturação do curso de pedagogia, mais parecem reproduzir as experiências do passado do que representar os reflexos dos estudos a respeito do estatuto teórico desse campo.

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, contrariando o encaminhamento favorável ao bacharelado feito pelo conselheiro Valnir Chagas. Sua justificativa era a de que o pedagogo não precisa obter uma *licença* por meio da formação pedagógica, para efeito de ensino, pois, na verdade, o pedagógico já constitui o próprio conteúdo do Curso de Pedagogia. Durante todo o primeiro período ficaram mantidas, contudo, mesmo nesse último caso, as duas funções que haviam sido reunidas num único curso em 1962: a de formação pedagógica do magistério em nível médio e a correspondente aos então denominados especialistas em Educação. No que se refere ao segundo período, em virtude da projeção da formação do pedagogo para o nível de especialização, tal questão – a do bacharelado e/ou licenciatura - não se coloca. A partir de 1983 e até quase o final do terceiro período, ela é, apenas, indireta e difusamente ativada na medida em que as tensões giraram, predominantemente, em torno das funções e estruturação geral do curso, sem que se focalizasse diretamente a questão de ele

assumir a categoria de bacharelado e/ou de licenciatura. Contudo, em sua fase final, mais precisamente 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.

O comentário feito pelo conselheiro Valnir Chagas, em seu Parecer de 1962, quanto ao futuro das então funções do Curso de Pedagogia, constitui-se numa importante evidência da provisoriedade percebida nessa época. Prevendo o deslocamento da formação do professor primário para o nível superior e a de técnicos em Educação para estudos posteriores ao da graduação, o conselheiro considerava a possibilidade de que o Curso de Pedagogia viesse a se ocupar da formação superior de professores para os anos iniciais da escolarização. Tal era a dubiedade sobre as funções do curso que esse conselheiro indicou rumos bem diferentes a ele na década de 70, fato que acabou por se consubstanciar no segundo período da história do referido curso. E o impasse acompanhou o terceiro período, sobretudo a partir de 1983, com a recuperação da proposta de manutenção do Curso de Pedagogia, reavendo-se, com ela, a discussão a respeito da *identidade do pedagogo* - que se tornou mais visível por ter sido enfrentada de maneira mais explícita.

A identidade do pedagogo, conforme Pimenta (1999), é então construída a partir dos significados sociais da profissão, de sua constante revisão e da reafirmação das práticas consagradas culturalmente à luz das teorias existentes.

Dessa forma, podemos afirmar que a identidade profissional desenvolve-se e adapta-se ao contexto sócio-histórico-político em que está inserido o pedagogo, enquanto o perfil profissional, muitas vezes confundido com identidade profissional, desenvolve-se durante a formação acadêmica. O perfil profissional não muda de acordo com o meio onde o profissional está inserido.

A construção da identidade do pedagogo, de acordo com Nunes (2001), passa necessariamente pela mobilização dos saberes da experiência baseada na prática reflexiva e investigativa almejando uma reformulação constante da identidade do pedagogo.

Segundo Pimenta (1999):

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da Educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer, num processo contínuo de construção de suas identidades como pedagogos. (p. 18)

De acordo com Pimenta (1999), o sistema de ensino tem crescido de forma quantitativa, o que ocasiona uma formação não qualitativa, que não supre as exigências sociais e do mercado. Frente a essa situação, necessita-se de uma reformulação da identidade do professor.

Pimenta (1999) e Nunes (2001) consideram a formação do pedagogo como autoformação haja vista os pedagogos reelaborarem os saberes iniciais em confronto com as experiências práticas cotidianas. Pimenta (1999) complementa considerando que a partir do processo de troca de experiências e práticas os saberes dos pedagogos constituem-se como *practicum*, que vem a ser a reflexão na e sobre a prática. Essa reflexão constante gera uma reconstrução contínua da identidade do pedagogo.

1.4 - O SERVIÇO DE ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

1.4.1 -Análise Histórica

O fracasso escolar, refletido na evasão, na repetência e nos problemas de aprendizagem, tem se tornado crônico no sistema educacional brasileiro e gerado a criação de diversos serviços

que articulam a Psicologia e a Pedagogia.

No âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal –SEE-DF, na década de sessenta, institui-se a criação de equipes especializadas para o diagnóstico de crianças a serem atendidas pela Educação Especial. Essas equipes eram compostas de profissionais licenciados em Psicologia e Pedagogia. Segundo SEE-DF (2006), data de 1968 a primeira experiência, nessa instituição, com um serviço de apoio psicopedagógico destinado à época ao atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, considerados portadores de deficiência e distúrbios funcionais que afetam a aprendizagem (Senna, 2003). Em 1971, após convênio firmado entre as extintas Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF e a Fundação Hospitalar do Distrito Federal - FHDF, o atendimento psicopedagógico aos alunos do Sistema Público de Ensino seria realizado pelo COMPP – Centro de Orientação Médico Psicopedagógico, por se conceber que esses necessitariam, também, de atendimento médico.

No ano de 1974, dentro de um Centro de Ensino Especial da FEDF, organiza-se a primeira Equipe de Diagnóstico Psicopedagógico voltado para o Ensino Especial, que vigorou com diversos nomes e formatos até 2003, para atender alunos que não estariam sendo atendidos, à época, pelo COMPP. O objetivo dessa equipe era o de “sistematizar as ações que constituem o processo de diagnóstico e de avaliação psicopedagógica na rede oficial de ensino do Distrito Federal” (FEDF, 1994 ;p.7).

Em 1987, ocorreu a criação do Atendimento Psicopedagógico, como conhecido até 2003, para atender os alunos do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades de aprendizagem. O objetivo dessa Equipe era o de “oferecer atendimento psicopedagógico nas áreas de atendimento especializado e preventivo aos alunos de 1º e 2º graus da rede oficial de ensino, visando à melhoria do seu desempenho escolar” (FEDF, 1994 ; p.3). Desde a sua criação, o Atendimento Psicopedagógico previa, também, atuação de profissionais licenciados em Psicologia e em Pedagogia.

Em 1992, foram publicadas as Orientações Pedagógicas nº 20 e 22, pelo Departamento de Pedagogia da FEDF, que apresentam a fundamentação e a estruturação para a realização do trabalho de Atendimento Psicopedagógico – destinado ao “Ensino Regular”- e da Equipe de Diagnóstico Psicopedagógico do Ensino Especial. Esses documentos foram reformulados e reeditados em 1994.

Em 2003 estavam em vigor, na SEE-DF, duas equipes: a Equipe de Atendimento Psicopedagógico e a Equipe de Atendimento e Apoio Psicopedagógico do Ensino Especial, que possuíam, dentre outras, uma diferença primordial: a primeira destinava-se ao atendimento de alunos do “Ensino Regular” e a segunda destinava-se ao atendimento de alunos do Ensino Especial.

No ano de 2004, uma comissão com representantes da Diretoria de Apoio Pedagógico – DAP e da Diretoria de Ensino Especial – DEE, ambas da SEE-DF, que objetivava “estabelecer diretrizes de trabalho fundamentadas na Educação para a Diversidade, numa abordagem construtivista e interacionista, a fim de otimizar o serviço e potencializar os recursos humanos existentes” (SEE-DF, 2006), organiza a fusão dessas duas equipes e instaura o que hoje denominamos de Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem.

A Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem tem como unidade básica, o pólo. Cada pólo é formado por um psicólogo (concurado como psicólogo ou professor licenciado em Psicologia), um pedagogo (concurado como professor com habilitação em Pedagogia) e um Orientador Educacional (concurado como Orientador Educacional). Destina-se, prioritariamente, aos alunos de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e cada pólo atende a Escolas onde está inserido e outras nas proximidades, abrangendo um total de 1500 (um mil e quinhentos) alunos por cada pólo.

Tabela 1

Distribuição da Equipe por Regional de Ensino e por pólos

Diretoria Regional de Ensino	N.º de pólos
Brazlândia	06
Ceilândia	20
Gama	14
Guará	07
Núcleo Bandeirante	07
Paranoá	06
Planaltina	13
Plano Piloto / Cruzeiro	17
Recanto das Emas	09
Samambaia	14
Santa Maria	08
São Sebastião	08
Sobradinho	10
Taguatinga	10
Total	149

A Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem realiza avaliação diagnóstica, processual e intervenção psicopedagógica prioritariamente aos alunos que apresentem dificuldade de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais; apoio ao corpo docente auxiliando-o a desenvolver estratégias educacionais que respondam às diferentes necessidades dos alunos no contexto escolar; sensibilização às famílias para maior participação no processo avaliativo /

interventivo, tornando-as co-responsáveis no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; intervenção na comunidade escolar, de forma preventiva, visando informar e sensibilizar sobre a importância dos procedimentos a serem adotados pelo serviço de apoio pedagógico especializado. (SEE-DF, 2006).

A estrutura desse serviço, no ano de 2005, estava subordinada à Gerência de Apoio Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sob a coordenação do Núcleo de Atendimento Psicopedagógico. Compunham-se de 149 pólos localizados em 14 Cidades do Distrito Federal, constituídas de por 152 professores com formação em Pedagogia, 88 professores com formação em Psicologia e 78 Orientadores Educacionais. (Ver Tabela 1).

1.4.2 - Situação Atual

Em maio de 2006 é publicado o documento norteador - Orientação Pedagógica - (O.P.) para as Equipes de Atendimento / Apoio à Aprendizagem. O objetivo da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem, segundo documento norteador, é promover a melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem, aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e / ou necessidades educacionais especiais, por meio do serviço de apoio pedagógico especializado.

A estrutura que oferece suporte ao Serviço de Atendimento / Apoio à Aprendizagem compreende três níveis de atuação; o primeiro, ligado à Diretoria de Apoio Pedagógico, nível central, acompanha e avalia as ações desenvolvidas pelos profissionais que atuam na Equipe, realiza reuniões e estudos de caso, realiza visitas aos pólos para supervisão técnica e articula junto às instituições afins, intercâmbio de estudos e pesquisa.

O segundo, ligado às Diretorias Regionais de Ensino (DRE), nível intermediário, participa de

reuniões mensais com a coordenação central, providencia junto à DRE recursos humanos necessários e espaços físicos adequados para o funcionamento das Equipes de Atendimento / Apoio à Aprendizagem.

O terceiro, o próprio pólo, nível local, realiza avaliação diagnóstica, processual e interventiva, preferencialmente no contexto escolar, dos alunos encaminhados pelos professores, Instituições Públicas de Atendimento à Infância e pela comunidade do Distrito Federal; orienta professores e pais; realiza oficinas pedagógicas / grupos de vivência.

A operacionalização atual do atendimento teve como mudança principal a natureza da abordagem que, em substituição a um modelo clínico, passou a adotar pressupostos inspirados no modelo Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares, construído por Neves (2001). As mudanças estruturais ocorridas no ano de 2004 e regulamentadas pela O.P. em 2006, visam possibilitar a atuação interdisciplinar em consonância com a atual Política Nacional de Educação para a Diversidade e o Sistema Educacional Inclusivo.

CAPÍTULO 2 - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Há algumas décadas a educação formal era tarefa única e exclusiva do professor, onde só a ele cabia a responsabilidade pela aprendizagem. Dessa forma, ele sempre recorria às próprias estratégias. Apenas quando o empenho do professor não era suficiente para o avanço de seu aluno, é que ele buscava o auxílio de outros profissionais, inclusive médicos e psicólogos (Custódio, 1996).

O fracasso escolar, entendido pelos fenômenos das retenções 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 da Pedagogia por referenciais teóricos e procedimentos que façam frente a essa questão. A escola, por sua vez, se vê ávida de orientações e possibilidades de encaminhamento de seus alunos para outros profissionais, pois muitas vezes se considera incapaz e sem recursos para conduzir a aprendizagem desses alunos.

A Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem da SEE-DF, formada, prioritariamente, por profissionais licenciados em Psicologia e em Pedagogia constituem-se, no DF, num serviço que tem recebido maciçamente alunos encaminhados com queixas escolares.

O Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia da UnB mantém, desde 1996, ações voltadas para os integrantes dessa Equipe: os psicólogos escolares, os pedagogos e os orientadores educacionais. As ações desenvolvidas compõem-se da oferta sistemática de Cursos de Extensão e da Assessoria à prática dos profissionais. Na sua tese de doutoramento – A atuação da psicologia nas Equipes de Atendimento Psicopedagógico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, Neves (2001) acompanhou o cotidiano de três pólos e os resultados possibilitaram à autora, propor um modelo de atendimento às queixas escolares que se coadunassem com os

pressupostos da Psicologia nos contextos escolares e em equipes multidisciplinares.

O modelo proposto possibilita sua utilização por todos os profissionais da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem e cada profissional – psicólogo, pedagogo, orientador educacional – poderá utilizar estratégias de avaliação / intervenção a partir desse modelo, assegurando determinadas especificidades de sua formação de base (Neves e Almeida, 2003).

No entanto, a especificidade da atuação dos pedagogos dessas equipes, ainda necessita de melhor esclarecimento. Muitas vezes, os profissionais licenciados em Pedagogia têm dificuldade em definir seu espaço de atuação nesse serviço.

Dessa forma, nesta pesquisa, buscou-se investigar as concepções dos pedagogos da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em relação às atividades que lhe são próprias no atendimento de alunos com queixas escolares.

Para tanto, organizou-se a pesquisa em duas partes. A primeira configura-se como uma pesquisa exploratória, na qual o objetivo principal foi o de sistematizar o campo. Buscou-se por meio de um questionário, saber o conhecimento que os pedagogos tinham a respeito de sua atuação no atendimento de alunos com queixas escolares, sua formação e experiências anteriores.

A segunda parte constou de uma verticalização na atividade de oito pedagogas que atuam nas Equipes de Atendimento / Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por meio de entrevistas narrativas abertas.

As questões de pesquisa investigadas neste estudo foram:

1. Qual o perfil e trajetória acadêmica dos atuais pedagogos que compõem a Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal?
2. Quais concepções dos pedagogos da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem

da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em relação às atividades que lhe são próprias no atendimento de alunos com queixas escolares?

3. Quais atividades são desempenhadas pelos pedagogos da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal?
4. Quais influências mais importantes foram desencadeadas nas concepções dos pedagogos, decorrentes das mudanças ocorridas nos micro e mesossistemas (processo de fusão das Equipes ocorrido em 2004)?

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Nesta seção, são discutidos e apresentados o referencial teórico-metodológico e o método empregado para a construção e análise de dados deste estudo. O referencial metodológico diz respeito à maneira pela qual o fenômeno foi estudado. Trata-se, portanto, de explicitar do ponto de vista metodológico como a atividade das pedagogas da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem foi investigada a partir de suas próprias concepções. Primeiramente, descreveremos a teoria bioecológica de Bronfenbrenner, que constitui o arcabouço teórico do trabalho e, em seguida, descreveremos o processo de seleção e caracterização dos participantes e os procedimentos adotados para a análise de dados referentes aos instrumentos utilizados.

3.1 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Tendo em vista a complexidade de fatores que envolvem a queixa escolar e os diversos contextos a ela relacionados, utilizou-se, neste estudo, dos pressupostos da teoria bioecológica proposta por Bronfenbrenner (1977, 1999). Esse autor apresenta uma abordagem metodológica sistêmica diferenciada sobre o estudo do desenvolvimento humano, em comparação com os delineamentos de pesquisas tradicionais. Como explica Bronfenbrenner (1996):

A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades dos ambientes imediatos em que a pessoa vive, considerando que esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes e pelos contextos mais amplos nos quais os ambientes estão inseridos (p.18).

Assim sendo, o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma interação dinâmica entre a pessoa e o ambiente; o indivíduo é compreendido em um processo de inter-relações constantes e bidirecionais com vários sistemas. Os principais núcleos básicos para compreender esse processo são: a pessoa (P), o processo (P), o contexto (C) e o tempo (T).

Bronfenbrenner (1999) refere-se ao *tempo* em duas dimensões: o tempo biológico e o tempo social. O primeiro nos informa o estágio do ciclo biológico em que o indivíduo se encontra: infância, puberdade, idade adulta, etc. O segundo, refere-se às experiências do indivíduo em relação aos costumes e práticas sociais: início de escolarização, casamento, procriação, etc. Segundo Polônia, Dessen & Pereira-Silva (2005), o “tempo abarca dois sentidos então, o processo microgenético de interação que acontece entre o indivíduo em desenvolvimento e aqueles com que ele convive no dia a dia e o que diz respeito à passagem do tempo histórico” (p.83).

A *pessoa* em desenvolvimento é um sujeito ativo, capaz de descobrir, manter ou transformar seu contexto de oportunidades, pois, segundo Bronfenbrenner (1999), “... no modelo bioecológico, as características da pessoa são ambas produto e produtoras do desenvolvimento” (p.5). Dessa forma, a pessoa carrega em si a capacidade para elaborar sua subjetividade e interagir com o ambiente a partir de seu estilo pessoal.

O *processo*, segundo núcleo básico, é entendido como o elo mediador entre o indivíduo e o contexto, é o que de fato pode esclarecer a inter-relação e a influência exercida entre um e outro, chamado nessa teoria de ‘processos proximais’. Segundo Polônia, Dessen & Pereira-Silva (2005), os processos proximais estão posicionados como os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano. Bronfenbrenner (1986, 1994) considera dois níveis de processos: a) os processos proximais, que são as interações estabelecidas no ambiente imediato e que influenciam diretamente o desenvolvimento; e b) os processos distais, que são as interações estabelecidas em ambientes remotos e que influenciam indiretamente o desenvolvimento.

O *contexto* envolve as pessoas, símbolos, e objetos que fazem parte de seu ambiente

ecológico imediato e mediato. De acordo com Bronfenbrenner (1977), o ambiente ecológico é caracterizado como “um arranjo aninhado de estruturas, cada uma contida dentro da outra” (p. 514) e engloba um esquema no qual estão o micro, o meso, o exo e o macrosistema. Esses sistemas são determinados hierarquicamente, do mais próximo ao mais distante da pessoa em desenvolvimento e são caracterizados pela constante e dinâmica interação entre eles.

O microsistema é o ambiente imediato do indivíduo, onde os processos proximais acontecem. Esse não se refere somente ao espaço físico e suas propriedades, mas, também, a pessoas que dela participam. Assim sendo, o padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento nesse ambiente são elementos constituintes do microsistema (Bronfenbrenner, 1996). A interação desses elementos é que qualifica o potencial do microsistema para instigar o desenvolvimento humano. O microsistema possui uma propriedade fundamental denominada reciprocidade, que diz respeito à bidirecionalidade. Ou seja, os processos que nela ocorrem são recíprocos, considerando a influência mútua entre a pessoa e o ambiente. Neste trabalho, são exemplos de microsistemas a Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem, a escola na qual ela está inserida e o grupo de professores de uma determinada escola.

O mesossistema refere-se às relações e processos estabelecidos entre dois ou mais sistemas, sendo que um deles contém a pessoa em desenvolvimento. Ele é formado, ampliado ou reorganizado cada vez que a pessoa em desenvolvimento ingressa e participa de um novo ambiente. Segundo Bronfenbrenner (1994) “o mesossistema é um sistema de microsistemas” (p.40). Por exemplo, a relação entre a escola e a Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem, entre os professores e a Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem.

O exossistema constitui-se nas relações e processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, em que um deles não contém a pessoa em desenvolvimento, mas que podem afetar a pessoa de forma indireta. Pode-se afirmar que os processos proximais e eventos do ambiente imediato interferem nos demais ambientes direta ou indiretamente e vice-versa. Neste sentido, o

serviço de apoio como a formação continuada em serviço à Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem pode ser considerado exemplo de exossistema.

O macrosistema consiste na conjugação dos padrões do micro, meso e exossistema característicos de uma dada cultura, com referência particular aos sistemas econômicos e políticos, ao sistema de crenças, corpo de conhecimentos e opções do curso de vida. Alguns existem em forma explícita como Leis, regulamentos e regras. Porém, muitos macrosistemas são informais e implícitos. Impregnados na mente dos elementos da sociedade como ideologia manifestada por meio de costumes e práticas do cotidiano.

Bronfenbrenner (1999) pondera também o cronossistema, definido como a mudança e a continuidade ao longo do tempo, não apenas no que diz respeito às características da pessoa, mas também do ambiente no qual ela está inserida. O tempo é um fator essencial na definição de metodologias para o estudo do processo de desenvolvimento. Uma forma de se investigar essas influências é por meio das transições de vida. Essas representam as mudanças que ocorrem nos lugares, atividades e papéis ao longo da vida da pessoa. Para isso, sugere-se um delineamento longitudinal, mas, no entanto, significativos benefícios podem ser observados nos estudos *cross-sectional*, que agrupam dados retrospectivos importantes e usam procedimentos analíticos apropriados (Bronfenbrenner, 1986, 1996, 1999).

Neste estudo são pesquisados os microsistemas Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem e a função desempenhada pelo pedagogo, bem como a interconexão estabelecida entre eles na condição de mesossistema. A estrutura do macrosistema é debatida a partir do panorama da Pedagogia no cenário brasileiro e da análise da documentação norteadora da atividade do Pedagogo nas Equipes de Atendimento / Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. É importante salientar, no entanto, que não se tem a intenção de investigar todos os sistemas propostos na Teoria Bioecológica, pois, para isso, seria necessário levar em consideração todos os sistemas, em vários níveis de análise, durante um

período de tempo extenso, o que ultrapassaria as possibilidades deste estudo.

Para ilustrar a aplicação desse referencial teórico-metodológico em pesquisas educacionais pode-se citar, Aspesi (2003), Chagas (2003) e Silva (2002). Os modelos ecológicos têm norteado não somente as pesquisas sobre o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1999; Hinde, 1992), como também propostas pedagógicas atuais. De acordo com Moraes (1997), “a percepção ecológica coloca questões profundas ao reforçar as relações existentes entre o indivíduo e a sua realidade, o seu contexto, a sua relação com o mundo da natureza, com a comunidade onde vive a cultura na qual está imerso”(175).

A questão metodológica no âmbito das ciências humanas apresenta, atualmente, intensas considerações relacionadas às divergentes abordagens do saber científico.

A rigidez metodológica vigente, de ordem epistemológica positivista, deparou-se com a flexibilidade humana, exigindo a consideração de aspectos subjetivos e desenvolvimentais, qualitativamente identificáveis e analisáveis no processo de construção de conhecimento. A transformação paradigmática reabriu espaços de discussão menos dogmáticos e estéreis, favorecendo a construção de novos saberes epistemológicos.

Diferenças e semelhanças entre as metodologias quantitativas e qualitativas foram apresentadas por diversos autores, convidando a comunidade científica a uma reflexão crítica, orientadora do processo de pesquisa.

González Rey (1997) afirma que vários autores estabeleceram diferenças significativas entre os métodos qualitativo e quantitativo, atribuindo a ambos, contudo, um valor essencialmente descritivo, definido por sua especificidade ante o problema pesquisado e por suas diferentes formas de construção do conhecimento. R. Carlson (1994, em González Rey, 1997) expressa que ambos os métodos de coleta e análise de dados expressam com fidelidade o problema estudado, podendo não somente alcançar resultados similares como, também, complementares.

Constata-se, dessa forma, que nas concepções e defesas da metodologia quantitativa e qualitativa pontuavam-se diferenças relacionadas aos métodos e à validade na coleta de dados, não havendo referência aos seus pressupostos epistemológicos ou à teoria subsidiária na produção do conhecimento. A questão da metodologia científica não pode, porém, ser dissociada dos pressupostos epistemológicos e do referencial teórico do pesquisador. As diferenças metodológicas entre as abordagens qualitativa e quantitativa não se referem à modificação de instrumentos e sim à consideração dos aspectos subjetivos que constituem o panorama em que a pesquisa se constrói.

González Rey (1997) realizou um aprofundado estudo acerca das mudanças do desenvolvimento epistemológico na Psicologia, abordando fatores que culminaram na reflexão crescente sobre o processo de construção de conhecimento. Apresentando o enfoque epistemológico qualitativo, o autor ressalta a possibilidade de se assumir a representação completa do objeto da Psicologia por meio de uma orientação de construção processual, repercutindo diretamente nos instrumentos utilizados. Seus métodos são considerados em seu aspecto social e relacional entre o investigador e o investigado, fatores que contribuem para a qualidade e complexidade das informações produzidas no processo metodológico.

Para o autor, a significação da realidade converte-se em parte inseparável do sistema de conhecimento que, por sua vez, representa pontos de vista que o sujeito privilegia em determinados momentos. Madureira e Branco (2001) afirmam que na pesquisa qualitativa os instrumentos deixam de ser vistos como um fim em si mesmos e tornam-se ferramentas interativas entre investigador e o sujeito investigado. Constata-se, assim, que a compreensão da epistemologia qualitativa exige o entendimento de sua contextualização histórica, situando-a na complexa articulação do desenvolvimento, não somente individual, mas global, em um movimento constante de construção de conhecimento.

A teoria orienta o pesquisador a encontrar a relevância do fenômeno investigado. O pesquisador constrói o conhecimento juntamente com os participantes da pesquisa, no contexto de

todos os ajustes e direções que toma a investigação.

A transformação do significado de *metodologia*, proposta por Branco e Valsiner (1997), para processo que se move, sistematicamente, ao longo do ciclo das ações de investigação, envolvendo a visão de mundo do pesquisador, a teoria, o fenômeno, a díade método-dado e a experiência intuitiva que permeia todo o processo, ajuda a modificar a atual separação e justaposição de componentes elementares do sistema causal, constituindo um peculiar instrumento de compreensão do desenvolvimento humano através do contexto de relações.

Hayes (1997, em Fleith e Costa Júnior, 2005), afirma que “o que parece ser uma clara dicotomia é realmente um *continuum* quando nós a olhamos mais de perto” (p.40). Dessa forma, a análise qualitativa pode envolver uma quantificação, da mesma forma que a quantitativa, uma qualificação, não representando paradigmas competitivos: não há quantificação sem qualificação, e não há análise estatística sem interpretação (Bauer & Gaskell, 2002).

3.2 – MÉTODO

3.2.1 – Participantes

Participaram desse estudo 102 pedagogos da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que, no ano de 2005, trabalhavam em 90 escolas de 14 cidades do Distrito Federal. Eles pertenciam a um universo de 152 pedagogos em 121 escolas em todo o Distrito Federal. A seleção dos pedagogos ficou condicionada à aceitação da participação e às possibilidades de contatos. A idade média deles era de 38 anos, variando entre 25 e 55 anos. Todos ingressaram na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por meio de concurso público para professores. O tempo médio de exercício no

magistério, anterior a entrada na Equipe, era de 7 anos, e o tempo médio de atuação na Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem era de 3 anos. Todos possuíam curso superior e 64% tinham, também, especialização.

3.2.2 – Instrumentos

Na primeira parte da pesquisa utilizou-se um questionário de registro cursivo e na segunda, foram realizadas entrevistas individuais narrativas abertas.

Questionário de registro cursivo: formado por perguntas abertas e fechadas, possibilitando, assim, levantar-se as concepções dos pedagogos em relação às atividades que lhes são próprias no atendimento de alunos com queixas escolares. O questionário, em seu primeiro bloco, continha perguntas fechadas a respeito da sua área de atuação, tempo de serviço, experiências anteriores e tipo de equipe da qual faz parte. O segundo bloco continha perguntas abertas que buscavam caracterizar a formação acadêmica dos participantes. O terceiro bloco era formado por perguntas abertas sobre a forma de ingresso na Equipe, atividades que desenvolvem e as especificidades da sua atuação.

Para verificar a clareza do questionário, efetuou-se inicialmente, a sua aplicação a um pequeno universo de pedagogos e depois de substituídos alguns termos que geraram dúvidas, chegou-se à versão final do instrumento. O questionário foi elaborado de forma a ser respondido sem nenhuma ajuda (anexo 1).

Entrevista individual narrativa aberta: a partir de uma única questão orientadora: “Conte-me sua trajetória profissional desde que você entrou na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal até agora” visou-se investigar, exaustivamente, a atividade das pedagogas a partir dos significados atribuídos pelas participantes.

Para Bauer (2002), a entrevista narrativa é uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, que tem como pressuposto que “a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos” (p. 95).

Tal pressuposto baseia-se no fato de sua natureza flexível e exploratória, o que possibilita a introdução de novas perguntas conforme o conteúdo que emerge no diálogo.

O conteúdo das informações é fruto da experiência imediata entre entrevistador e entrevistado, cujo desenvolvimento depende da natureza da interação estabelecida. Segundo Bardin (1977), o foco do conteúdo centra-se na relação subjetiva do entrevistado com o objeto do discurso.

3.2.3 - Construção de Dados

Primeira etapa: para a realização deste estudo foi solicitada, em março de 2005, autorização para coleta de dados junto à Diretoria de Apoio Pedagógico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Posteriormente, procedeu-se o levantamento documental da quantidade de pólos existentes. A pesquisadora realizou contato com os coordenadores intermediários da Equipe para iniciar visitas às escolas nas quais os profissionais dos pólos estavam lotados. Nas Regionais de Ensino em que não havia coordenador intermediário, o contato foi realizado com o Chefe do Núcleo de Coordenação Pedagógica da Regional.

Segunda etapa: essa etapa constou da aplicação de um questionário de forma simultânea entre os participantes, durante reuniões previamente agendadas em algumas Regionais de Ensino; em outras a aplicação ocorreu individualmente. Tal variação aconteceu pelo fato de que em algumas Regionais de Ensino foi possível utilizar-se das reuniões de coordenação da Equipe.

Participaram desta etapa 102 pedagogos. A aplicação do questionário aconteceu nos meses de abril à agosto de 2005. No início de cada encontro foram dadas informações quanto ao preenchimento do instrumento e mencionada a importância da participação de cada um. O tempo utilizado para o preenchimento do questionário foi em média, de 40 minutos. Ao final da aplicação, informamos que alguns pedagogos que atendessem aos critérios de tempo na equipe e de localização do pólo seriam convidados a participar de entrevista e que a participação seria opcional.

Terceira etapa: foram selecionados, após análise preliminar do questionário da segunda etapa, 8 Pedagogos por meio de estratificação prevista para entrevista. Os pedagogos foram selecionados baseados em dois critérios previamente estabelecidos.

O primeiro critério foi o de região. O espaço geográfico do Distrito Federal foi dividido em duas regiões: Região 1: até 20 km de distância da Coordenação Central – R1 e Região 2: mais de 20 km de distância da Coordenação Central – R2, para que, assim, pudéssemos contemplar as especificidades das regionais que se localizam próximo à Coordenação Central e, também, daquelas mais distantes.

O segundo critério foi o momento de ingresso na Equipe. Foram selecionadas aleatoriamente oito pedagogos de acordo com seu momento de entrada na Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem: quatro que tivessem ingressado na Equipe antes da fusão de 2004 e outros quatro que tivessem ingressado após a fusão de 2004. Desses pedagogos, quatro eram da R1 e quatro eram da R2. Os oito pedagogos selecionadas também cumpriram o critério de representatividade no que diz respeito à composição do pólo ao qual faziam parte. Com a conclusão da segunda etapa constatou-se a existência de três formas de composição dos pólos: Tipo 1 : Pólo completo; Tipo 2 : pólo incompleto; e Tipo 3 : pólo com o pedagogo sozinho. Proporcionalmente ao universo de 102 Pedagogos foram selecionados três pedagogos do pólo tipo 1, quatro pedagogos do pólo tipo 2 e um pedagogo do pólo tipo 3 (veja tabela 2).

O contato com as pedagogas foi realizado por telefone ou pessoalmente com a finalidade

de agendar os horários para as entrevistas. As entrevistas narrativas abertas foram realizadas individualmente, com a duração aproximada de 60 minutos, em sala reservada à Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem na própria escola em que as pedagogas atuavam. Uma pedagoga optou por ser entrevistada em casa, tendo também a entrevista duração aproximada de 60 minutos.

Todas as entrevistas foram gravadas em CD, com prévia autorização das entrevistadas, e transcritas na íntegra. Em seguida, a pesquisadora revisou as transcrições, conferindo-as com a gravação original.

Tabela 2

Panorama geral dos participantes segundo o tipo de pólo, região e ingresso na equipe

Pedagogo	Tipo de Equipe	Região	Ingresso na equipe	Mês da entrevista
P1	Completa	R1	Antes da fusão	Novembro/2005
P2	Incompleta	R2	Antes da fusão	Novembro/2005
P3	Completa	R2	Depois da fusão	Dezembro/2005
P4	Incompleta	R1	Depois da fusão	Dezembro/2005
P5	Completa	R1	Depois da fusão	Março/2006
P6	Incompleta	R2	Antes da fusão	Março/2006
P7	Sozinho	R2	Depois da fusão	Abril/2006
P8	Incompleta	R1	Antes da fusão	Abril/2006

3.2.4 - Análise dos Dados

Os dados do bloco 1 e 2 do questionário identificação, local de trabalho, configuração da

equipe, tempo de formação e experiências anteriores, foram tratadas com análise freqüencial utilizando-se do software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 11.0.

As perguntas abertas do bloco 3 do questionário foram transcritas e tratadas por meio da análise de conteúdo segundo os pressupostos metodológicos propostos por Bardin(1977).

Segundo a autora, a análise de conteúdo consiste em:

um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção destas mensagens (Bardin; 1977,42).

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que toma em consideração a totalidade do texto para fins de classificação e recenseamento, segundo a freqüência de presença, ausência ou recorrência de itens de sentido. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo tem como objetivo “identificar a presença ou a ausência de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração” (p.21)

Essa técnica de investigação possui uma organização própria no procedimento da análise. Nessa organização, a autora aponta a pré-análise (leitura flutuante, constituição do *corpus*, formulação de hipóteses e objetivos); a exploração do material (codificação); e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação (realiza interpretações previstas no quadro teórico).

A técnica utilizada nesse bloco foi a análise categorial dedutiva, sendo a unidade de registro, o tema e a unidade de análise, a recorrência.

No primeiro momento, a pesquisadora partindo de uma análise dedutiva, realizou leitura flutuante de cada questão e, após proceder à identificação de temas recorrentes em cada questão, registrou as correspondentes verbalizações. Essa identificação é realizada por meio do processo pelo qual os dados brutos são sistematicamente transformados, e agregados em unidades de

registro, nesse caso, temas. A seguir esses temas foram agrupados em categorias estabelecidas a priori pelas próprias questões formuladas.

As transcrições das entrevistas foram tratadas, também, por meio da análise de conteúdo segundo os pressupostos metodológicos propostos por Bardin (1977). A técnica utilizada foi a análise categorial indutiva, sendo a unidade de registro o tema e a unidade de análise a recorrência.

Segundo Bardin (1979), “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (p. 105).

A pesquisadora e uma juíza, partindo de uma análise indutiva, realizaram leitura flutuante de cada entrevista transcrita e, após procederam à identificação dos temas recorrentes registrando as correspondentes verbalizações, que foram transformadas nas unidades de registro, os temas. A seguir esses temas foram agrupados em categorias pelos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade. Passou-se, então, à fase de construção da definição de cada categoria, tomando como base às verbalizações relativas aos temas e registrando-se definições de cada categoria no quadro para análise de conteúdo.

Ao final desse processo a pesquisadora e a juíza se reuniram para confrontar as categorias, também seguindo os critérios de pertinência, exaustividade, representatividade, homogeneidade e exclusividade, de cada entrevista gerando uma síntese para cada pedagoga entrevistada.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS

4.1 - 1ª PARTE - AS CONCEPÇÕES DOS PEDAGOGOS A RESPEITO DE SUA ATUAÇÃO NAS EQUIPES DE ATENDIMENTO / APOIO À APRENDIZAGEM, SUA FORMAÇÃO E SUAS EXPERIÊNCIAS ANTERIORES.

4.1.1 - Descrição Geral da Amostra

A amostra desta parte do estudo foi composta por 102 (cento e dois) pedagogos da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE-DF. Esses pedagogos estão lotados em 87 escolas que, por sua vez, pertencem as 14 Diretorias Regionais de Ensino da SEE-DF.

Tabela 3

Distribuição dos participantes por Diretoria Regional de Ensino

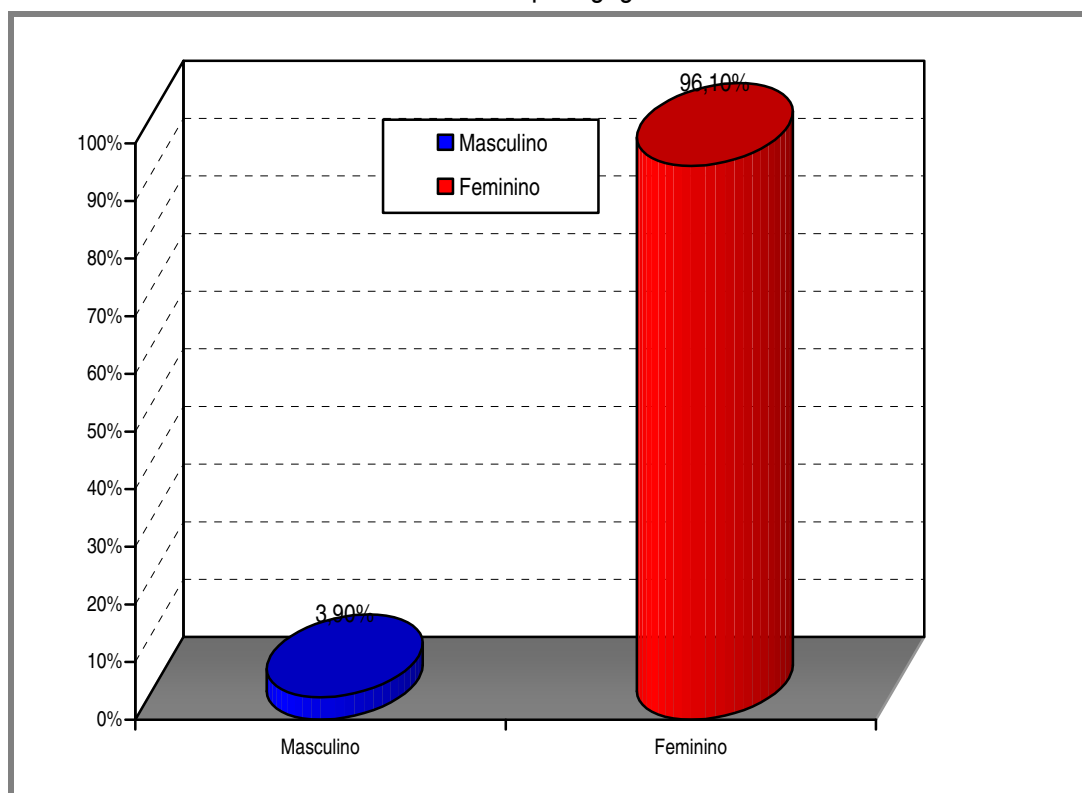
Diretoria Regional de Ensino	N da SEE-DF		Pedagogos da amostra	
	N.º de pólos	N.º de pedagogos	n	%
Brazlândia	06	05	04	3,9
Ceilândia	20	21	14	13,7
Gama	14	14	09	8,8
Guará	07	04	04	3,9
Núcleo Bandeirante	07	09	05	3,9
Paranoá	06	06	04	3,9
Planaltina	13	11	09	8,8
Plano Piloto / Cruzeiro	17	22	15	14,7
Recanto das Emas	09	10	07	6,9
Samambaia	14	15	11	10,8
Santa Maria	08	10	07	6,9
São Sebastião	08	05	05	4,9
Sobradinho	10	10	04	3,9
Taguatinga	10	10	04	3,9
Total	149	152	102	100

Os dados apontam uma maior participação de pedagogos da Diretoria Regional de Ensino do Guará (100%) e de São Sebastião (100%), fato que pode ser explicado pela facilidade de acesso da pesquisadora a espaços sistemáticos já institucionalizados pelos polos. Pode-se afirmar que pelo fato da pesquisa ter atingido 100% das Diretorias Regionais de Ensino da SEE-DF e 69,4% das pedagogas em exercício os dados são representativos da diversidade do Distrito Federal (tabela 3).

Sabe-se que o magistério do Ensino Fundamental, no Brasil, é uma profissão preferencialmente feminina. Os dados da presente amostra corroboram essa premissa. Dos 102 pedagogos pesquisados, 98 eram do gnero feminino e 4 do gnero masculino (figura 1).

Figura 1

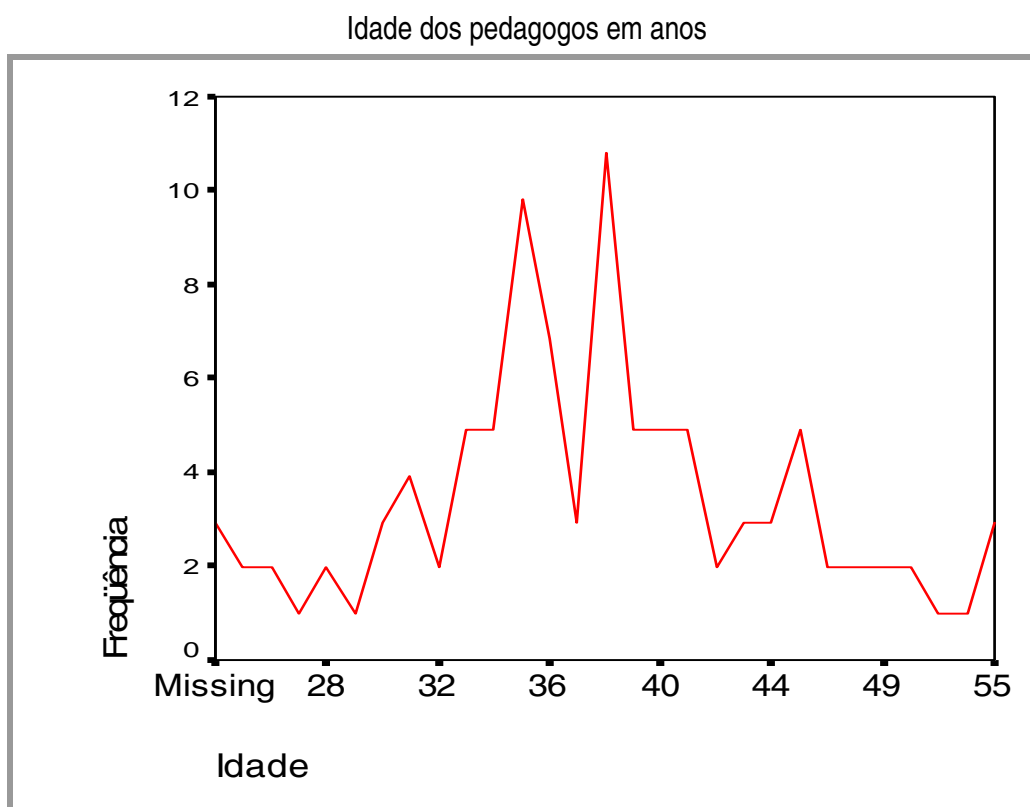
Gnero dos pedagogos da amostra



A idade dos pedagogos variou de 25 a 55 anos, apresentando uma média de 38,18 anos. A faixa etária compreendida entre as idades de 35 a 38 anos concentra 30,4% da amostra. A figura 2 apresenta as idades dos pedagogos que participaram da pesquisa.

Em relação à formação acadêmica, os pedagogos apresentaram média de 10,31 anos de formados, sendo que 92 se formaram no Distrito Federal e 4 realizaram seus cursos de graduação em instituições fora do DF. Dentre os pedagogos que responderam sobre o tipo de Instituição de Ensino Superior que freqüentou, 82 disseram ter freqüentado uma Instituição Privada e 17 disseram ter freqüentado uma Instituição pública.

Figura 2



Quanto à habilitação escolhida durante o curso de Pedagogia, os dados apontam uma maior presença de pedagogos com habilitação em Magistério para as séries iniciais (42,16%); essa e todas as outras respostas obtidas estão demonstradas na tabela 4.

Para a atuação como pedagogo na Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem é necessário, apenas, o curso de graduação em Pedagogia. No entanto, pode-se constatar que 63,72% dos pedagogos possuem especialização e que 8,8% estão em fase de conclusão de especialização. Dos que possuem especialização, 56,1% são especialistas em Psicopedagogia.

Tabela 4

Distribuição da habilitação dos pedagogos das Equipes de Atendimento / Apoio à Aprendizagem da SEE-DF

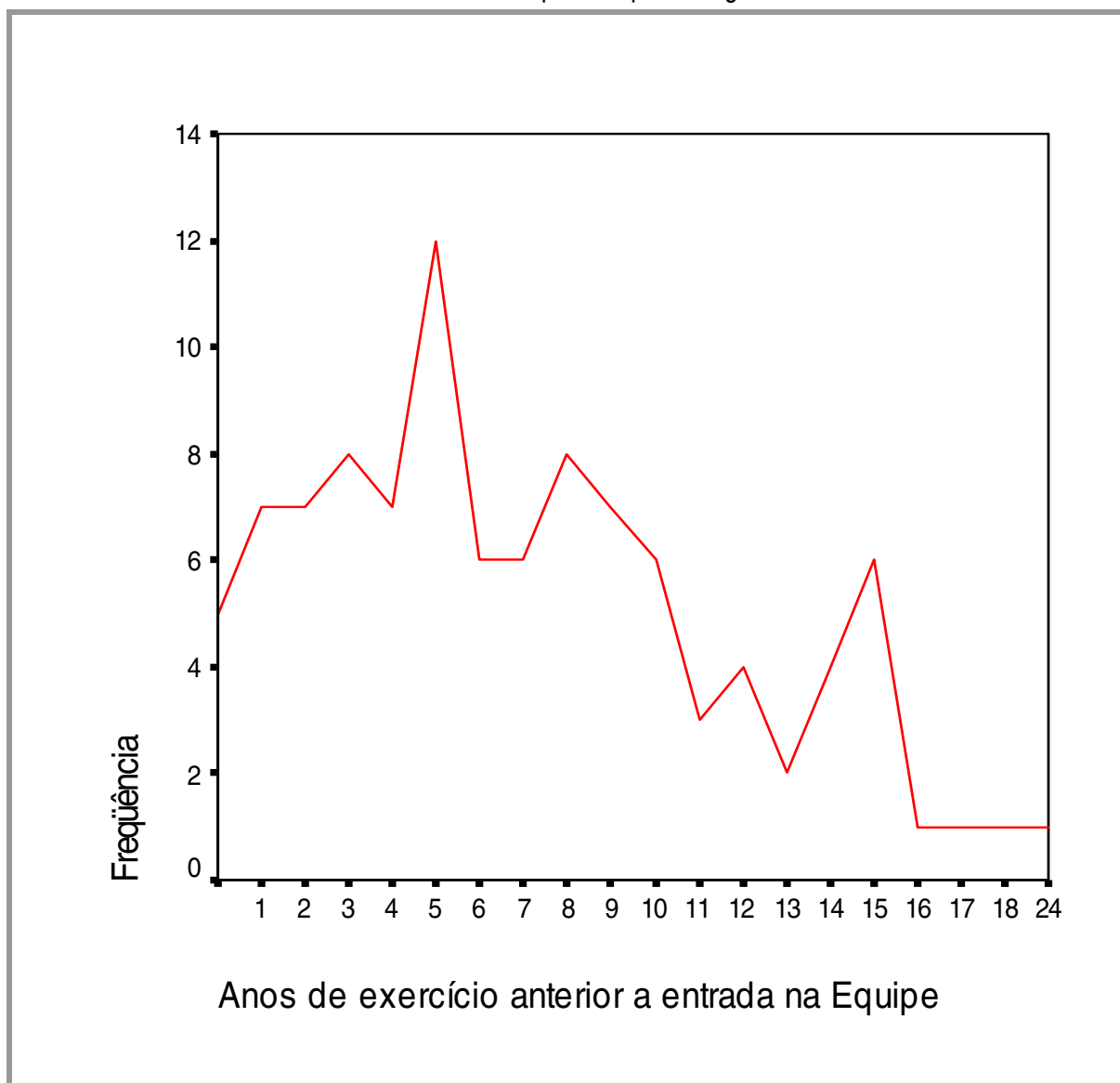
Habilitação	Pedagogos	
	n	%
Magistério para séries iniciais	43	42,16
Magistério para o 2º Grau	19	18,63
Administração Escolar	04	3,92
Orientação Educacional	03	2,94
Supervisão Escolar	01	0,98
Ensino Especial	01	0,98
Magistério associado à outra habilitação	24	23,53
Não responderam	07	6,86
Total	102	100

No que diz respeito à forma de ingresso dos pedagogos à SEE-DF, 100% dos pedagogos realizaram concurso para professores de Atividades, ou seja, professores de Educação Infantil ou primeiro segmento do Ensino Fundamental e depois passaram a compor a Equipe.

O tempo de serviço dos pedagogos, anterior a entrada na Equipe, também apresentou uma grande variabilidade, incluindo desde pedagogos com um ano até pedagogos com 24 anos de serviço. A média foi 7,48 anos e, como demonstrado na figura 3, a maioria deles tem até cinco anos de experiência de magistério anterior a entrada na equipe. Dos participantes, 77% teve experiência em regência de classe. O tempo de experiência na própria equipe variou de 1 a 12 anos, sendo a média 2,92 anos. Dos participantes 46,3% tinham um ano ou menos de experiência nesta área de atuação.

Figura 3

Distribuição em anos do tempo de exercício na SEE-DF anterior a entrada na Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem



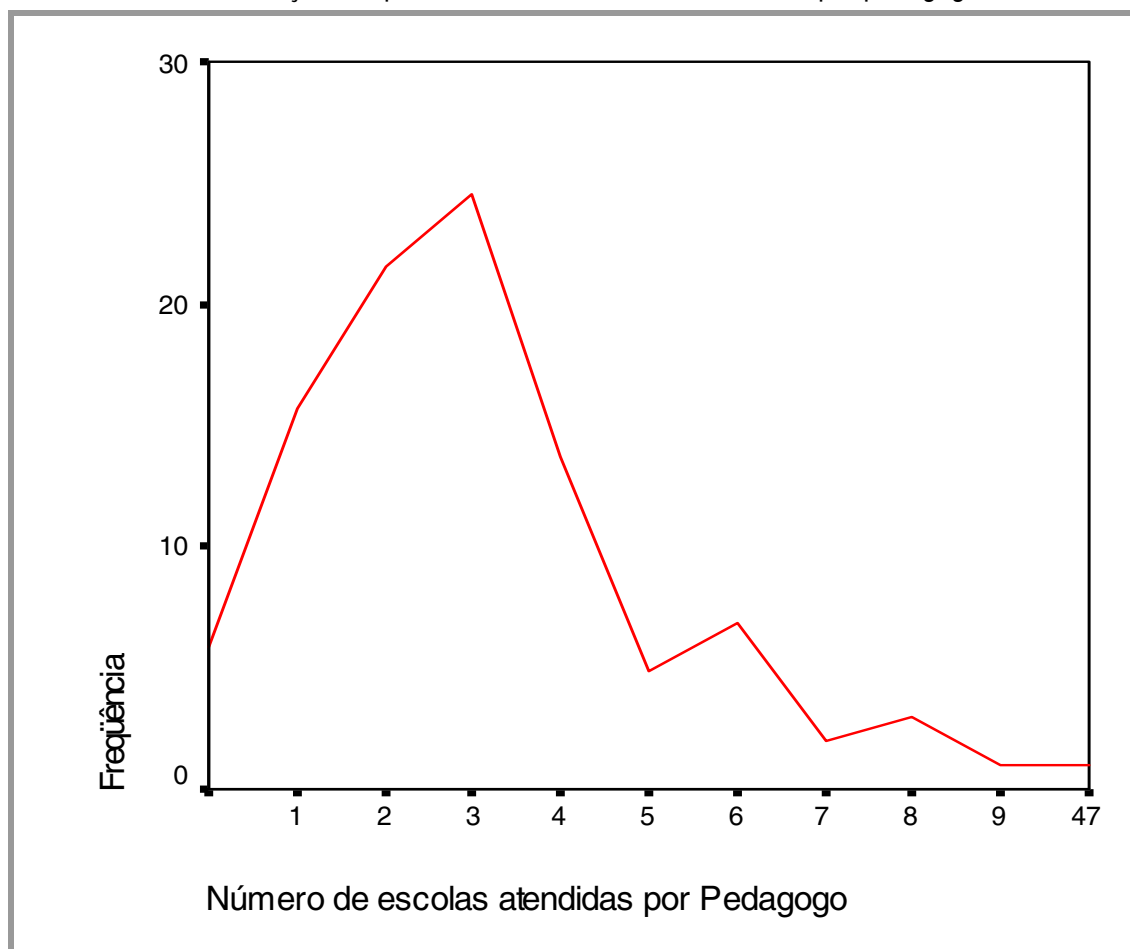
Ainda quanto ao tempo de experiência na Equipe, 50,89% dos pedagogos encontravam-se nesta função antes da fusão ocorrida em 2004, enquanto que 48,03% entraram após a fusão. Dos que já estavam na Equipe, 59,62% atuavam na antiga Equipe de Atendimento Psicopedagógico, 36,54% atuavam na antiga Equipe de Atendimento e Apoio Psicopedagógico do Ensino Especial e 3,84% atuavam em ambas as Equipes.

O número de escolas atendidas por cada pedagogo da amostra também apresentou uma grande variação, incluindo desde os que atendem a uma escola até pedagogos que atendem a 47

escolas. A média foi 3,67 escolas e, como demonstrado na figura 4, a maioria dos pedagogos atende a três escolas (24,5%).

Figura 4

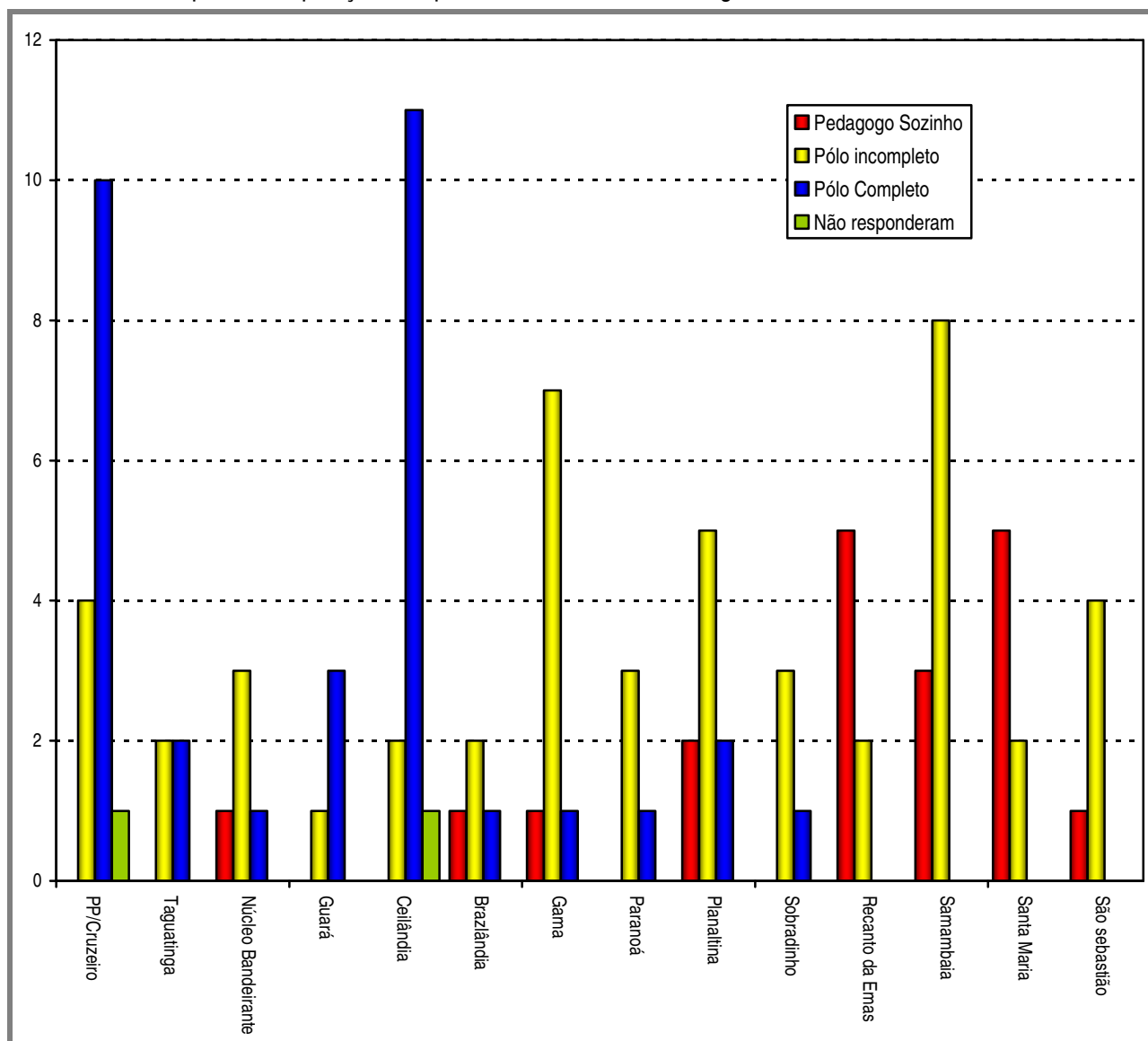
Distribuição da quantidade de escolas a ser atendida por pedagogos



Quanto à composição do pólo pode-se constatar que 18,6% dos pedagogos atuam sozinhos, 32,4% dos pedagogos atuam em pólos completos e 47,1% dos pedagogos participantes da pesquisa atuam em pólos incompletos. Na figura 5 são apresentadas a distribuição dos variados tipos de pólos por cada Diretoria Regional de Ensino.

Figura 5

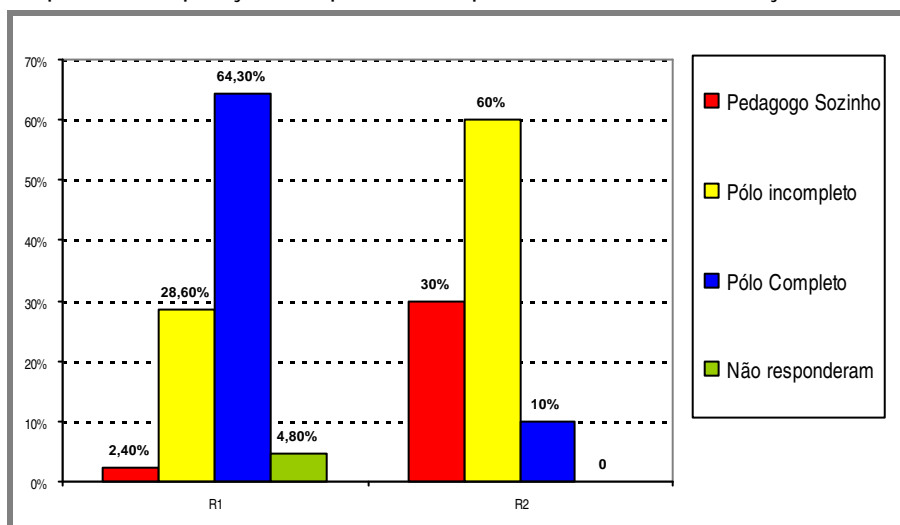
Tipo de composição dos pólos em cada Diretoria Regional de Ensino



Na Figura 6, são apresentados os três tipos de composição dos pólos encontrados: pedagogo sozinho, pólo completo e pólo incompleto; separados conforme a distância de sua localização em comparação com a coordenação central. Pode-se constatar que em R1 há predominância de pólos completos, porém em R2 há predominância de pólos incompletos.

Figura 6

Tipos de composição dos pólos e sua proximidade da coordenação central



4.1.2 - As concepções das Pedagogas sobre sua atuação na Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem

O conhecimento que os pedagogos tinham a respeito de sua atuação na Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem foi levantado a partir das respostas a cinco questões abertas do questionário. Tais questões foram submetidas à análise de conteúdo (Bardin, 1977), usando-se um sistema de categorias pré-determinadas de acordo com as perguntas do questionário. As cinco categorias foram: Motivos para atuar na Equipe; Atividades desempenhadas atualmente; Forma de orientação sobre o papel do pedagogo na Equipe; Atividades específicas do pedagogo no atendimento de alunos com queixas escolares e Concepções sobre a diferença da atuação do pedagogo para com os demais membros do Pólo.

As respostas dos pedagogos à categoria 1 - Motivos para atuar na Equipe - resultaram em oito temas, descritos a seguir:

Recebeu um convite – esse tema computou respostas que se referiam a um elemento externo, pessoa ou situação, que suscita a possibilidade de uma nova área de atuação.

Trabalho com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem – foram computadas nesse tema as respostas que se referiam a um desejo do Pedagogo de atuar com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Atuar de acordo com sua área de formação – este tema foi composto pelas respostas que se concentravam na busca pela atuação na área de atuação do Pedagogo.

Oportunidade de estudar mais e entender os processos de ensino e aprendizagem – esse tema foi formado por respostas que apontavam a busca deste profissional por mais oportunidades de estudo na sua área de atuação e em serviço e a vontade de entender os processos de ensino e aprendizagem.

Trabalho diferente da sala de aula – foram catalogadas as respostas que apontaram a necessidade de mudança da área de atuação.

Experiência anterior com o ensino especial e alfabetização – neste tema foram concentradas respostas que ressaltavam as experiências anteriores em regência de classe como motivo para ingressar na Equipe.

Trabalho direto com professores – este tema foi composto por respostas que ressaltavam a necessidade da intervenção direta com o professor como eixo propulsor do trabalho do Pedagogo na Equipe.

Identificação e conhecimento prévio do trabalho – foram respostas que assinalaram a importância da identificação do Pedagogo com seu trabalho e de se saber previamente o que deve ser feito.

A frequência de respostas a esses temas estão apresentadas na tabela 5. Os dados demonstrados apontaram que 23,7% das respostas indicaram que o convite motivou a ida do pedagogo para a equipe e que apenas 4,7% das respostas se relacionavam a um conhecimento prévio do trabalho a ser realizado. Pode-se ressaltar que os temas *Trabalho com alunos que*

apresentavam dificuldades de aprendizagem, Trabalho diferente da sala de aula e Trabalho direto com professores denotam uma necessidade de mudança com relação às atividades anteriormente realizadas e representaram 35,8% das respostas.

Tabela 5

Temas da categoria 1 – Motivos para atuar na Equipe (N= 102)

Temas	n	%
Convite	35	23,7
Trabalho com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem	32	21,6
Atuar de acordo com sua área de formação	24	16,2
Oportunidade de estudo	18	12,2
Trabalho diferente da sala de aula	14	9,5
Experiência anterior com o ensino especial e alfabetização	11	7,4
Trabalho direto com professores	07	4,7
Identificação e conhecimento prévio do trabalho	07	4,7
Total	148	100

As respostas dos participantes à categoria 2 - Atividades desempenhadas atualmente - apresentaram uma grande amplitude (tabela 6), e resultaram na construção de dez temas, descritos a seguir:

Processo Avaliativo – esse tema computou as respostas que se referiam às questões de âmbito avaliativo e algumas de suas etapas, como a anamnese, avaliação pedagógica, devolutiva da avaliação para pais e professores, elaboração dos relatórios da avaliação.

Atendimento ao aluno – foram computadas nesse tema as respostas que se referiam ao atendimento dado ao aluno em dias e horários definidos.

Atendimento aos pais – este tema foi composta pelas respostas que se concentraram no atendimento prestado a esta clientela do serviço.

Orientação aos professores – este tema foi formado por respostas que apontavam o caráter multiplicador de informações do Pedagogo.

Observação dos alunos no contexto escolar – esse tema computou as respostas que indicavam a observação do aluno no contexto escolar, seja em sala de aula ou em qualquer outro espaço educativo,

Oficinas temáticas – este tema foi formado por respostas que indicavam a execução de oficinas ou o planejamento das mesmas.

Encaminhamento de alunos aos especialistas – foram computadas respostas que indicavam a busca de outros profissionais, principalmente da área médica.

Trabalho administrativo – este tema foi composto por respostas de fundo administrativo como formulários e quadros quantitativos.

Ainda não sei – este tema foi composta por respostas negativas.

A frequência de respostas está sumarizada na tabela 6. Os dados obtidos nos remetem aos dados da literatura, no que diz respeito a crença de que as ações de apoio à aprendizagem devem ser dirigidas aos alunos e às suas famílias e parecem corroborar com a culpabilização da criança ou da sua família pelas dificuldades apontadas pela escola (Neves, 1994); os temas Processo Avaliativo, Encaminhamento de alunos aos especialistas, Observação dos alunos no contexto escolar, Atendimento ao aluno e Atendimento aos pais, alcançaram 73,5% das respostas.

Tabela 6

Temas da categoria 2 - Atividades desempenhadas atualmente (N=102)

Temas	n	%
Processo Avaliativo	96	24,5
Atendimento ao aluno	80	20,4
Atendimento aos pais	79	20,2
Orientação aos professores	70	17,9
Observação dos alunos no contexto escolar	27	6,9
Oficinas temáticas	25	6,4
Encaminhamento de alunos aos especialistas	06	1,5
Trabalho administrativo	05	1,2
Ainda não sei	04	1
Total	392	100

As respostas dos pedagogos à categoria 3 - Forma de orientação sobre o papel do Pedagogo na Equipe - formaram três temas a seguir descritos:

Processos diversos não sistemáticos pela Secretaria – este tema foi composto de respostas que concebiam a não ocorrência de orientação sistemática por parte na SEE-DF. Ressaltavam que a informação sobre o papel a ser desempenhado pelo Pedagogo ocorria através de aproveitamento de experiências anteriores e do uso da intuição; troca de experiências com outros profissionais da Equipe; leituras individuais da antiga OP; e que as precárias informações que recebiam a esse respeito eram vagas e distorcidas.

Ocorreu algum tipo de orientação sistemática – foram respostas que assinalaram a ocorrência de algum tipo de orientação por parte da SEE-DF sob a forma de apostilas com

atribuições, reuniões com a coordenadora local e cursos de capacitação.

Não ocorreu orientação sistemática – este tema foi formado por respostas que destacavam a não ocorrência de orientação aos Pedagogos sobre o papel a ser desempenhado.

A frequência das repostas a esses temas está apresentada na tabela 7. Os dados demonstrados revelam que em 22,1 % das respostas o Pedagogo declarou não ter recebido nenhuma orientação por parte da SEE-DF para o início de suas atividades na Equipe. Em 45,8% das respostas o processo de orientação do Pedagogo ocorreu sem sistematização da SEE-DF. Apenas 32,1% das respostas apresentavam alguma forma sistemática de capacitação em serviço desses profissionais.

Tabela 7

Temas da categoria 3 - Forma de orientação sobre o papel do pedagogo da equipe (N=100)*

Temas	n	%
Processos diversos não sistemáticos pela Secretaria	60	45,8
Ocorreu algum tipo de orientação sistemática	42	32,1
Não ocorreu orientação sistemática	29	22,1
Total	131	100

*dois pedagogos não responderam

As respostas dos pedagogos à categoria 4 - Atividades específicas do pedagogo no atendimento de alunos com queixas escolares – resultaram em sete temas, descritos a seguir e sumarizados na tabela 8.

Avaliação Pedagógica – esse tema reuniu as respostas que sinalizavam a avaliação pedagógica como específica do pedagogo e as respostas que apontavam etapas da avaliação e a aplicação de algumas provas pedagógicas.

Atendimento ao aluno – foram respostas que destacavam o atendimento pedagógico ao

aluno como atividade específica do pedagogo.

Orientação ao Professor – esse tema foi composto por respostas que afirmavam ser atividade específica do pedagogo a orientação pedagógica ao professor.

Observação no contexto escolar – foram computadas respostas que indicavam a realização de observação do contexto escolar.

Orientação aos Pais no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem – esse tema foi composto por respostas que indicavam as atividades de orientação aos pais dos alunos atendidos.

Orientação à Direção de escolas inclusivas – esse tema foi formado por respostas que indicavam as atividades relacionadas à Direção das escolas no que diz respeito ao cotidiano da escola inclusiva.

Não há nada específico tudo é em conjunto – as respostas computadas nesse tema consideram que nada é específico do pedagogo.

Tabela 8

Temas da categoria 4 - Atividades específicas do pedagogo no atendimento de alunos com queixas escolares (N=101)*

Temas	n	%
Avaliação Pedagógica	65	34
Atendimento ao aluno	60	31,4
Orientação ao Professor	35	18,3
Observação no contexto escolar	14	7,3
Orientação aos Pais no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem	11	5,8
Não há nada específico tudo é em conjunto	04	2,1
Orientação à Direção das escolas inclusivas	02	1,1
Total	191	100

* um pedagogo não respondeu

Segundo os dados apresentados pode-se afirmar que 65,4% dos pedagogos mantêm uma concepção do trabalho com fins de resolver as dificuldades dos alunos. Apenas 18,3% falaram de trabalhos junto aos professores.

As respostas dos Pedagogos à categoria 5 -Concepções sobre a diferença da atuação do pedagogo para com os demais membros do pólo- geraram oito temas, a seguir descritos:

Trabalha com as questões da aprendizagem – esse tema foi composto por respostas que se referiam ao trabalho com a aprendizagem como elemento diferenciador dentro do pólo.

Questões curriculares, conteúdos e procedimentos – esse tema foi formado por respostas que sinalizavam o trabalho com o currículo e com o planejamento como sendo a diferença entre o pedagogo e os demais membros do pólo.

Experiência em regência – esse tema foi formado por respostas que recorreram às experiências anteriores do pedagogo para explicar a diferença entre os profissionais do pólo.

Trabalho direcionado ao aluno - foram respostas que destacavam o atendimento ao aluno como atividade exclusiva do pedagogo.

O trabalho se complementa – esse tema foi composto por respostas que não conseguiram diferenciar o trabalho do pedagogo, por achar que no pólo os profissionais se complementam.

Só tem diferença na hora da avaliação – foi formado por respostas que sinalizam apenas o momento de avaliação como espaço de diferenciação de papéis.

Não diferencio pois estou sozinha – esse tema foi composto por respostas que apontavam o fato do pedagogo estar sozinho para não conseguir diferenciar suas atividades.

Não há diferença – foram respostas que assinalaram a não existência de diferenças na atuação entre os profissionais do pólo.

Tabela 9

Temas da categoria 5 -Concepções sobre a diferença da atuação do Pedagogo para com os demais membros do pólo (N=101)*

Temas	n	%
Trabalha com as questões da aprendizagem	36	31,8
Não há diferença	20	17,7
Questões curriculares, conteúdos e procedimentos	15	13,3
O trabalho se complementa	12	10,6
Trabalho direcionado ao aluno	09	8
Não diferencio pois estou sozinha	08	7,1
Experiência em regência	07	6,2
Só tem diferença na hora da avaliação	06	5,3
Total	113	100

* um pedagogo não respondeu

Os temas *Não há diferença* e *Não diferencio pois estou sozinha* representam, 24,8% e revelam que o pedagogo não consegue diferenciar seu papel na equipe dos demais profissionais. Fato esse corroborado pela literatura que aponta fragilidade da identidade profissional do pedagogo resultante de uma prática pouco crítica para lidar com as situações do cotidiano escolar.

Os temas *Trabalha com as questões da aprendizagem*; *Questões curriculares, conteúdos e procedimentos* e *Trabalho direcionado ao aluno*, lista algumas tarefas por elas realizadas. Tais tarefas são corroboradas por Mery (1985), segundo a qual o objetivo do pedagogo é “de que a criança possa reinserir-se numa escolaridade normal e ele se esforça por encontrar as técnicas apropriadas para atingi-lo” (p.16).

4.2 - 2ª PARTE – A ATIVIDADE DA PEDAGOGA A PARTIR DOS SIGNIFICADOS POR ELAS ATRIBUÍDOS

4.2.1 - Descrição Geral da Amostra

A amostra desta parte do estudo foi composta de oito pedagogas caracterizadas na tabela 10.

Tabela 10
Caracterização das pedagogas

Pedagoga	Tempo de Exercício	Ano de ingresso na equipe	Tipo de Equipe	Região em que atua
P1	10 anos	2001	Completa	R1
P2	12 anos	2003	Incompleta	R2
P3	8 anos	2004	Completa	R2
P4	20 anos	2004	Incompleta	R1
P5	15 anos	2005	Completa	R1
P6	8 anos	2002	Incompleta	R2
P7	7 anos	2006	Sozinho	R2
P8	7 anos	2003	Incompleta	R1

4.2.2 - Análise das Entrevistas

A apresentação dos resultados acontecerá em duas etapas. Na primeira etapa serão apresentados os resultados específicos de cada uma das oito pedagogas através do quadro resumo das categorias e de suas respectivas freqüências; do quadro definição das categorias e do quadro temas e verbalizações. Na segunda etapa será apresentado um quadro-resumo das categorias, com levantamento de recorrência de cada uma das categorias que apareceram no discurso das pedagogas e um quadro-síntese das categorias do conjunto de pedagogas, composto pela definição de cada categoria.

4.2.2.1 -Resultados específicos de cada Pedagoga:

RESULTADOS DE P 1

A análise do conteúdo da entrevista de P1 indicou um total de três categorias delineadas, a seguir, no quadro1.

Quadro 1
Resumo das categorias P1

Categorias	n	%
Busca do papel da Pedagoga após a fusão	63	42
Atividades da Pedagoga	46	31
Perfil desejado da pedagoga	41	27

A seguir apresentaremos a definição de cada uma das categorias.

Quadro 2
Definição das categorias de P1

Categoria	Definição
Atividades da Pedagoga	A Pedagoga considera o acolhimento, a escuta, o encaminhamento e a busca de potencialidades do aluno facetas importantes da sua atividade. Reconhece a importância da parceria com o Psicólogo, não conseguindo definir o papel de cada um. Busca um referencial teórico que possa esclarecê-la.
Busca do papel da Pedagoga após a fusão	A pedagoga percebe este momento como complicado apesar de seu otimismo. Reconhece que a atuação era estanque e que trabalhar a queixa desvinculada do aluno, com caráter preventivo diretamente com o professor é a principal mudança da nova proposta. Mesmo assim, o desconhecimento atual e a ampliação das equipes para trios imprimiu dúvida para encontrar seu papel.
Perfil desejado da pedagoga após a fusão	Aponta a importância da formação como característica principal do perfil do pedagogo. Deve ser uma pessoa discreta, apesar de reconhecer a subjetividade da característica, e que busque constantemente saber como o aluno aprende. Valoriza o relacionamento intra-escolar pois acredita que a atuação do pedagogo seja facilitada quando ele possui um bom relacionamento com todos os segmentos escolares. Considera o perfil como um problema atual e aguarda a Orientação Pedagógica para resolver o problema.

Quadro 3
Temas e verbalizações das categorias de P 1

Tema	Verbalizações
Categoria 1: Atividades da Pedagoga	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Acolhimento ○ Encaminhamento ○ Busca das potencialidades ○ Escuta ○ Parceria ○ Aprendizagem ○ Busca do referencial teórico 	<ul style="list-style-type: none"> ○ "...que é essa do acolhimento, que eu acho importantíssimo" ○ "É um olhar de achar a potencialidade e saber, meio usado demais, mas eu gosto de falar". ○ "eu acho que o olhar da pessoa da equipe ela não olha só a falta, ela não deve olhar, ela vem para isso, a demanda é para a gente identificar o que é falta nesse menino, mas pra mim essa faceta da equipe é de olhar o que esse menino poderá, visto que isso não é reconhecido em outros lugares". ○ "...e tem a faceta do encaminhamento, de você saber para onde mandar, de correr os riscos de mandar, mas mesmo assim de estar fazendo uma indicação que seja para aquele aluno, independente do que você tem para colher e tudo". ○ "eu acho que eu tenho aprendido muita coisa, essa parceria com o psicólogo, para mim é fundamental". ○ "você não sabe o que é, mas tem que ter o talento de estar escutando, procurando orientação e estar ajudando as pessoas". ○ "a aprendizagem é do pedagogo".
Categoria 2: Busca do papel da Pedagoga após a fusão	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Atuação era estanque ○ Atuação direta com o professor ○ Nova proposta de Fusão das equipes ○ Caráter preventivo ○ Ampliação para trios de trabalho ○ Queixa desvinculada do aluno ○ Desconhecimento atual ○ Otimismo ○ Dúvida para encontrar seu papel ○ Momento complicado 	<ul style="list-style-type: none"> ○ "a gente está tentando conversar, tentando encontrar o papel desse orientador na equipe, não está sendo muito fácil de estabelecer o que é que o pedagogo vai fazer e o que é o orientador vai fazer". ○ "A principal mudança para mim é a atuação direta da equipe com o professor (...) porque eu acredito muito no caráter preventivo e eu acho que a atuação com o professor essa sim é preventiva". ○ "eu disse que não queria, mas era muito pelo desconhecimento" ○ "não era uma orientação e agora ela é uma orientação, e é a coisa que ficou mais clara para mim, é a coisa que eu estou mais gostando". ○ " e a questão da queixa desvinculada do aluno. Uma queixa dividida é uma culpa dividida entre o contexto histórico cultural dessa família, desse sistema, dessa escola e desse professor". ○ "a atuação era estanque, o pedagogo fazia sua parte o psicólogo fazia a dele, e juntava isso tudo em um relatório só, no encaminhamento". ○ " a gente está com uma proposta nova, as equipes foram fundidas, agora atendem o ensino regular e o ensino especial". ○ "já estava um pouquinho confuso por essas ramificações, mas eu penso que agora ficou pior". ○ "está um momento muito complicado".

Temas	Verbalizações
Categoria 3 :Perfil desejado da pedagoga	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Saber como o aluno aprende ○ Relacionamento intra-escolar ○ Esperança de regulamentação na OP ○ Olhar ○ Discrição ○ Formação 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Tem que ter mesmo tem que ter muito claro as formações do aprendizado e como o sujeito aprende, quando ele aprende e quando ele é impedido de aprender, todos os contextos relacionáveis a esse aluno”. ○ “uma pessoa que se dê bem em todos os segmentos da escola, porque até a aceitação e a transferência dos problemas seja um pouquinho mais fácil de lidar”. ○ “Eu acho que tem um esboço de perfil, a gente tem uma orientação pedagógica que está sendo redigida, que a gente sabe, ou tem esperança, que vai constar lá, algumas características da formação que o profissional para ingressar na Equipe deve ter. Tenho certeza que a orientação pedagógica vai resolver esse problema”. ○ “tanto no olhar pedagógico, quanto no olhar psicológico, isso eu chamo de equipe, esse olhar feito por essa dupla”. ○ “tem que ser uma pessoa discreta, mas sei que isso é muito subjetivo, porque eu posso ser discreta com uma situação e não com outra”. ○ “eu acho que o principal é a formação ... infelizmente a gente não tem estrutura, a formação é crua mesmo”.

RESULTADOS DE P 2

A análise de conteúdo da entrevista de P2 indicou um total de três categorias delineadas, a seguir, no quadro 4.

Quadro 4
Resumo das categorias de P2

Categorias	n	%
Atividades da Pedagoga	78	48
Mudanças da nova proposta	44	27
Trabalho em Equipe	41	25

A seguir apresentaremos a definição de cada uma das categorias.

Quadro 5
Definição das categorias de P2

Categoria	Definição
Atividades da Pedagoga	Reconhece a importância de saber se relacionar com outras pessoas e ter conhecimento e embasamento teórico para essa prática. Atende o aluno onde ele está necessitando mais, não com o conteúdo de sala e sim de forma lúdica, além de intervir na dinâmica escolar, ou seja, o pedagogo dá sugestões e apresenta outros caminhos, outros métodos, sugere adaptações, para que o aluno aprenda.
Mudanças da nova proposta	A proposta de atendimento é nova. Ocorreu mudança no número dos componentes da equipe com a entrada do Orientador Educacional, mudança na distribuição das escolas e dos locais de trabalho. A pedagoga percebe uma confusão de papéis concebendo esta ampliação do número de componentes das equipes como um esmiuçamento demasiado da atividade. A nova proposta permite um contato mais estreito com os pais e professoras através de oficinas. Diminui a importância do diagnóstico e da avaliação e busca-se a potencialização do desenvolvimento.
Trabalho em Equipe	Valoriza o trabalho em parceria realizado pela equipe. Reconhece que o Pedagogo e o Psicólogo se estivessem sozinhos realizariam um trabalho diferenciado, mas ressalta que a união dos dois potencializa o trabalho

Quadro 6
Temas e verbalizações das categorias de P 2

Tema	Verbalizações
Categoria 1: Atividades da Pedagoga	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Trabalho interventivo ○ Relacionamento intra-escolar ○ Trabalhar de forma lúdica ○ Adaptação ○ Potencializar ○ Proximidade ao professor 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “a visão é ver o que eles tem para estar potencializando”. ○ “o que está em defasagem para que possamos estar ajudando” ○ “não trabalhando o conteúdo de sala de aula” ○ “trabalhamos de forma mais lúdica” ○ “hoje em dia a gente entra em sala de aula, interfere na dinâmica escolar, faz intervenções para mostrar o que está acontecendo ali e antigamente era mais distante do professor e mais perto da avaliação” ○ “tem que ter duas coisas relacionadas, conhecer, ter o embasamento e saber se relacionar com os outros...” ○ “agora mudou o foco, não se preocupa tanto em avaliar, rotular, diagnosticar, se preocupa com o que ele está precisando, o que eu posso fazer para colaborar, ..., o que eu posso fazer de adaptação.” ○ “O pedagogo vai ver a parte “pedagógica”, vai olhar vai ver o que ele está precisando naquele momento, dar sugestões, ver se ele está indo por um bom caminho.”
Categoria 2: Mudanças da nova proposta	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Distribuição das escola ○ Oficina de pais ○ Oficina de professores ○ Orientador Educacional ○ Confusão de papéis 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “A proposta do atendimento das equipes nova” ○ “... mudou a distribuição das escolas, dos ambientes, o ensino especial está presente para todas as equipes.” ○ “antigamente não tinha tanto contato com o professor, com os pais. Agora a gente faz oficina de pais uma vez por mês e a de professores uma vez por semana” ○ “faz falta o orientador para a escola, agora na equipe não sei bem qual seria o seu papel... a gente tem se resolvido bem sem ele.” ○ “seria esmiuçar demais o trabalho” ○ “você vai até uma parte e outro faz o papel dele e como as coisas se misturam muito, vai ficar muito complicado quando o orientador chegar.” ○ “acho que tem uma função muito maior, mais útil na escola, do que na equipe.” ○ “oficina de professores uma vez por semana”.
Categoria 3 : Trabalho em Equipe	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Trabalho em equipe ○ União ○ Parceria 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “esta é uma equipe que trabalha em equipe.” ○ “Não é uma Equipe.” ○ “sozinho o psicólogo faria um trabalho diferenciado e o pedagogo também, mas a união dos dois faz um resultado muito melhor” ○ “fomos juntas (psicóloga e pedagoga) ver a dinâmica da sala, sentamos com a professora na tentativa de compreender, levantar outros métodos, e vemos o que poderia se encaixar melhor para ver se a parte pedagógica se organizava. A gente atua em parceria.” ○ “ a gente faz um apanhado da vida daquele aluno” ○ “não é assim que a gente atua, a gente atua em parceria.” ○ “Deveriam ser os três mosqueteiros: Pedagogo, Psicólogo e Orientador educacional.” ○ “se trabalha em equipe, não se trabalha sozinha”

RESULTADOS DE P 3

A análise de conteúdo da entrevista de P3 indicou um total de três categorias delineadas, a seguir, no quadro 7.

Quadro 7
Resumo das categorias de P3

Categorias	n	%
Dificuldades encontradas no contexto escolar	102	52
Atividades da Pedagoga	94	48

A seguir apresentaremos a definição de cada uma das categorias.

Quadro 8
Definição das categorias de P3

Categoria	Definição
Dificuldades encontradas no contexto escolar	Relata que quando se entra na equipe não se tem conhecimento de nada. O processo de capacitação muitas vezes é lento. Considera que antes a dificuldade era o professor ir até a equipe, hoje é da equipe ir até o professor. Antes se atendia só o ensino regular, mas agora tem também o ensino especial. A cada dia surge uma síndrome nova que nunca ouviu falar. Além disso, nem sempre as equipes estão completas e assim o trabalho cai no descrédito das escolas. Acredita que são necessárias mudanças, mas não sabe como.
Atividades da Pedagoga	Constata que a Pedagoga atua com as dificuldades de aprendizagem, na área do raciocínio, da leitura e de qualquer atividade pedagógica, sempre com foco na escola. Realiza seu trabalho nas propostas lúdicas diferenciadas das realizadas em sala de aula. Realiza avaliação pedagógica e atua próximo aos professores e às famílias através de oficinas

Quadro 9
Temas e verbalizações das categorias de P 3

Tema	Verbalizações
Categoria 1: Dificuldades encontradas no contexto escolar	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Pouco conhecimento ○ Falta de capacitação ○ Falta de recursos ○ Equipes incompletas ○ Indefinição de papéis ○ Descrédito e mudança 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “... quando a gente entra na equipe você não tem conhecimento de nada...”. ○ “... e às vezes a Secretaria diz que está promovendo curso de capacitação, mas é um processo assim muito lento...”. ○ “... se você quer fazer um curso você tem que está desembolsando mesmo para fazer,...”. ○ “Antes a dificuldade era de que o professor viesse até a gente e hoje a gente tem que passar por cima dessa dificuldade e ir de qualquer forma”. ○ “... cada dia surge coisa bem diferente, aparece cada síndrome, tanta coisa que você nunca ouviu falar...”. ○ “... você ver as equipes nem sempre está completa, (...) para 1500 alunos um pedagogo e é só, é pouco,...”. ○ “... a maioria do trabalho destas equipes cai no descrédito nas escolas...”. ○ “É muito complicado, às vezes até tem muita boa vontade do profissional, mas o sistema não facilita”. ○ “não tem mais como você trabalhar separado”
Categoria 2: Atividades da Pedagoga	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Busca do conhecimento ○ Atuação do Pedagogo com foco na escola ○ Atendimento as dificuldades de aprendizagem / emocional ○ Trabalho lúdico e atividades diferenciadas ○ Avaliação Pedagógica ○ Oficinas para pais e professores 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “... o meu papel é pedagógico.” ○ “ O pedagogo atua com o pedagógico, com as dificuldades de aprendizagem, seja na área de leitura, raciocínio, qualquer dificuldade pedagógica” ○ “buscar sempre textos alternativos, atividades diferenciadas daquilo que ele vive no dia a dia da escola” ○ “a gente trabalha mais nesta parte, bem lúdica mesmo para sentir prazer.” ○ “ a gente tem que estar preparando, buscando conhecimento todo o dia” ○ “Igual este ano, (...) nós fizemos oficinas, a primeira deles, e dessa a gente fez uma avaliação e pediu para eles temas para as próximas oficinas.” ○ “ a gente trabalha assim, no sentido de conscientizá-lo da necessidade de acompanhar o filho” ○ “trabalhar essa criança com a família” ○ “eu faço um trabalho de estar avaliando esta criança”

RESULTADO DE P4

A análise de conteúdo da entrevista de P4 indicou um total de três categorias delineadas, a seguir, no quadro 10.

Quadro 10
Resumo das categorias de P4

Categorias	n	%
Atividades da pedagoga	118	65
Dificuldades encontradas	37	20
Necessidade de Capacitação	27	15

A seguir apresentaremos a definição de cada uma das categorias.

Quadro 11
Definição das categorias de P4

Categoria	Definição
Atividades da pedagoga	A atividade da pedagoga é perceber a dificuldade da criança, descobrir a trajetória da aprendizagem de cada aluno, vendo porque determinadas crianças não aprendem da mesma forma que outras. Verifica, também se a criança não está conseguindo se adaptar a metodologia da professora. Não descarta a possibilidade da criança ter algum problema de saúde, afetivo ou em casa que interfira na aprendizagem. Reconhece a importância da parceria e da busca de outros profissionais, professores, escola e da família
Dificuldades encontradas	Considera o trabalho muitas vezes difícil, porque alguns professores não aceitam a proposta de trabalho da pedagoga. Em alguns casos, como na falta de limite do aluno, é difícil de lidar porque não se sabe como agir e os professores pedem socorro e acham que a pedagoga tem a solução de tudo. A falta de serviços complementares dificulta ainda mais o serviço.
Necessidade de Capacitação	Reconhece a importância do estudo pois o contexto escolar está em constante mudança, porém ressalta a falta de tempo que limita o contato com novos conhecimentos.

Quadro12
Temas e verbalizações das categorias de P 4

Tema	Verbalizações
Categoria 1: Atividades da Pedagoga	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Dificuldade de aprendizagem ○ Metodologia da professora ○ Trajetória e formas de aprendizagem individual ○ Problemas que interferem na aprendizagem ○ Busca por outros profissionais ○ Parceria com professores, escola e família 	<ul style="list-style-type: none"> ○ "... perceber o que é realmente a dificuldade da criança..." ○ "a gente vai procurar a causa da não aprendizagem." ○ "ver se a criança está entendendo por aquele caminho. Se ela não estiver, buscar outros caminhos" ○ "é um trabalho de parceria com o professor, escola como um todo, e a família." ○ "descobrir a trajetória de cada um." ○ "Bom a gente vai descobrir, conversar com a professora para ver que método ela está usando".
Categoria 2: Dificuldades encontradas	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Aceitação do trabalho pelos professores ○ Atuação com crianças sem limites ○ Falta de serviços complementares 	<ul style="list-style-type: none"> ○ "é um trabalho muitas vezes difícil" ○ "Na escola, com o professor, não é uma tarefa fácil não." ○ "Os professores não acham muito bom essa nossa entrada em sala (...) eu acho que agora eles estão até aceitando mais." ○ "determinado momento você não sabe como agir" ○ "a professora corre, pede socorro e acha que a gente tem solução para tudo" ○ "não aceitam ordens, essa parte é uma das mais difíceis que eu acho"
Categoria 3 : Necessidade de Capacitação	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Estudo constante ○ Tempo para estudar ○ Falta de preparo 	<ul style="list-style-type: none"> ○ "A gente tem que estar em constante estudo porque as coisas vão mudando rapidamente." ○ ""precisava ler mais, pesquisar" ○ "ter maior participação com novos autores, novas teorias" ○ "o tempo é meio limitado." ○ "nem sempre eu me sinto preparada" ○ "a reciclagem tem que ser tanto para a equipe quanto para o professor" ○ "eu ainda não estou preparada"

RESULTADOS DE P 5

A análise de conteúdo da entrevista de P5 indicou um total de três categorias delineadas, a seguir, no quadro 13.

Quadro 13
Resumo das categorias de P5

Categorias	n	%
Conseqüências da falta de orientação sob a ótica da pedagoga	69	44
Perfil do Pedagogo	56	35
O pedagogo e o trabalho na Equipe	33	21

A seguir apresentaremos a definição de cada uma das categorias.

Quadro 14
Definição das categorias de P5

Categoria	Definição
Conseqüências da falta de orientação sob a ótica da pedagoga	A Pedagoga reconhece o conflito de papéis existente entre a Pedagoga e a Orientadora Educacional, pois ambas desconhecem o real papel de cada uma principalmente na hora da avaliação, contudo para ela da forma como o Psicólogo tem atuado, ainda muito numa visão equivocadamente clínica, ele não faz falta na equipe. Ressalta a dificuldade de se trabalhar com um demanda tão grande gerando decepção, desgaste e uma equipe que trabalha isoladamente.
Perfil do Pedagogo	A Pedagoga descreve que o pedagogo para a equipe deve ser o pedagogo educador que atua preventivamente no contexto escolar valorizando questões, também, institucionais. Acredita que no trabalho da equipe, chegar a atender o aluno deveria ser a última coisa, e isso não tem acontecido. Para ela não basta ter o título, tem que ter também experiência e formação complementar.
O pedagogo e o trabalho na Equipe	A Pedagoga relata que sua forma de ingresso na equipe não aconteceu como na maioria dos casos, ela se ofereceu para uma vaga existente. O trabalho na equipe foca a avaliação do aluno, oficinas temáticas para professores, às vezes sob a forma de palestras. O apoio dado ao professor é também muito freqüente. Valoriza o trabalho em pequenos grupos de professores como grupos de estudo. Ressalta que existe a necessidade de capacitação específica, mesmo que na categoria de curso de extensão, para os pedagogos da equipe, pois atualmente só existem para os psicólogos

Quadro15
Temas e verbalizações das categorias de P5

Tema	Verbalizações
Categoria 1: Conseqüências da falta de orientação sob a ótica da pedagoga	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Conflito de papeis entre a Pedagoga e a Orientadora Educacional ○ Uma equipe que não trabalha em equipe ○ O tamanho da demanda ○ Falta de esclarecimento sobre o papel da Pedagoga na equipe ○ Decepção e desgaste da pedagoga ○ Equívoco na atuação do psicólogo na equipe ○ Encaminhamento equivocado 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Seria isso, mas a função do orientador é ela estar lá como orientadora, como orientadora educacional.” ○ “Uhum. Aí, o conflito maior é com o pedagogo. O conflito maior é comigo. Porque, na hora de avaliar, vamos dizer, né? tem que avaliar (Então assim), a criança chega para avaliação... o orientador... ele vai avaliar, e avaliar o quê? “ ○ “Nós ficamos mais numa função, eu vejo uma função de bombeiro, apagando fogo, a demanda é imensa” ○ “Não vejo como um trabalho de equipe...É um trabalho que é isolado.” ○ “nosso problema é interno da profissão e externo das Equipes” ○ “se eu ficar sozinha eu volto para a sala de aula, eu volto para o ensino especial”. ○ “a psicóloga é muito complicada, ainda com uma visão muito clínica”. ○ “uma criança com dificuldade de aprendizagem que com um momento diferente em sala de aula poderia resolver, né?”.
Categoria 2: Perfil do Pedagogo	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Pedagogo como educador ○ Acreditar na capacidade do aluno ○ Formação complementar ○ Ação Preventiva x Ação curativa ○ Importância da visão institucional 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Como eu posso estar numa equipe registrando a incapacidade das crianças? Não posso” ○ “Tem coisas que você não vai encontrar na faculdade.” ○ “ eu tinha que ter um preparo maior, ser especialista.” ○ “Não, não, não... não basta ter o título.” ○ “a experiência também fazem com que a gente tenha um outro olhar...” ○ “o educador é querer”. ○ “é acreditar na capacidades das crianças”. ○ “fazendo uma intervenção dentro das escolas, no coletivo, né?”.
Categoria 3 : O pedagogo e o trabalho na Equipe	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Forma de ingresso ○ Atuação do pedagogo ○ Necessidade de capacitação específica 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Eu me ofereci.” ○ “no início até aonde onde ele vai chegar, para descobrir qual é o ponto que ele está parado” ○ “e fazer palestras. “ ○ “Um apoio para o professor.” ○ “Em termos de... de professor continuar, eu acredito muito nessas intervenções com o professor em oficinas, eu acredito.” ○ “aí eu fui chamada a atenção porque não iria fazer. Mas não é na minha área?”.

RESULTADOS DE P 6

A análise de conteúdo da entrevista de P6 indicou um total de quatro categorias delineadas, a seguir, no quadro 16.

Quadro 16
Resumo das categorias de P6

Categorias	n	%
Atividades da Pedagoga	63	40
Dificuldades encontradas	42	27
Processo de ingresso e experiências anteriores	32	20
O trabalho em equipe	21	13

Quadro 17
Definição das categorias de P6

Categoria	Definição
Atividades da Pedagoga	A Pedagoga atua preventivamente junto à família e ao professor visando atingir o desenvolvimento do aluno. Utiliza-se de oficinas temáticas e já tem conseguido colher resultados positivos. Contudo reconhece que a avaliação do aluno ainda é a maior demanda da escola. Identifica que sua prática é que direciona suas atribuições, pois o documento norteador, que demorou tanto, não trouxe novidades.
Dificuldades encontradas	A Pedagoga aponta algumas questões, também administrativas, afetando o trabalho das Equipes. Destaca a descontinuidade do trabalho por parte da GRE e o desconhecimento inicial sobre suas atribuições quando se seu ingresso. A grande quantidade de escolas por equipe gera uma demanda muito grande. Parte dessa demanda é causada pela falta de olhar preventivo e apoio adequado das escolas. Soma-se a isso a pouca receptividade dos professores, que ainda vêem a Pedagoga como um elemento externo à escola.
Processo de ingresso e experiências anteriores	A Pedagoga esclarece seu ingresso na equipe dizendo que recebeu carta verde para uma vaga existente após ter sido convidada, acredita que este critério é subjetivo de cada chefia pois observa várias pessoas recebendo convites para atuar nas equipes mesmo sem ter um perfil para tal. Acredita ainda que deve existir um perfil para entrar na equipe e isso se deve ao fato de valorizar sua experiência prévia como professora regente e pelo fato dos professores e da direção da escola onde atuava terem dito a ela que ela tinha o perfil. Define o perfil como boa prática pedagógica e acreditar no potencial do aluno. Mesmo durante seu processo de ingresso nas equipes desconhecia a transformação pela qual as equipes estavam passando.
O trabalho em equipe	Considera que a equipe da qual faz parte é uma equipe quebrada, pois está incompleta e isso prejudica muito o trabalho. Acredita no trabalho articulado com o OE, mas isso não é possível no momento, fazendo com que ela entre na área da orientadora e a orientadora na área dela. Destina o trabalho com as famílias ao orientador educacional.

Quadro 18
Temas e verbalizações das categorias de P6

Tema	Verbalizações
Categoria 1: Atividades da Pedagoga	
<ul style="list-style-type: none"> ○ O documento norteador não trouxe novidades ○ A prática direcionando as atribuições da pedagoga ○ Avaliação do aluno como maior demanda ○ Trabalho preventivo junto à família e ao professor ○ Resultados positivos após as oficinas com os professores e pais 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “estamos assim, aprendendo a cada dia, cada dia é uma novidade...Então a gente... sempre vai procurando... aprender mais e mais. Cada dia é um aprendizado, né? Cada dia é uma descoberta, né? “ ○ “Foi no meu contato com outras equipes, os cursos que eu fiz, que aí eu fui começando a nortear o meu trabalho.” ○ “... o trabalho da equipe tem que ser voltado para isso, né? um trabalho preventivo, junto às escolas, né?” ○ “A OP, isso. Tão falada OP. OP, OP. A tão falada OP já vinha articulando, já vinha falando que estava saindo, que estava no forno, até que nesse... no início desse ano...em uma reunião, saiu a OP. Fomos enganadas pela esperança. “ ○ “Não veio, já eram... já eram coisas assim que... teclas que nós já estávamos batendo, né?” ○ “mas a avaliação em si é o que mais demanda”. ○ “um fator muito importante que eu estou levando em conta é a família”. ○ “porque eu vi professores que até então eram fechados, mal davam bom dia, de repente estavam assim rindo, brincando, voltando a ser criança”.
Categoria 2: Dificuldades encontradas	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Descontinuidade do trabalho na regional gerando desconhecimento da função da Pedagoga ○ Desconhecimento inicial sobre suas atribuições quando do ingresso na equipe ○ Grande quantidade de escolas por equipe ○ Demanda muito grande ○ Pouca receptividade dos professores ○ Falta de olhar preventivo e apoio da direção das escolas 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “a regional em si não tinha muita informação sobre isso.” ○ “Então, a gente percebe que... que há ainda um... um certo... desconhecimento, né? da parte da regional... nesse aspecto” ○ “eu falei “mas qual a função da pedagoga?”, né? “eu vou assumir a... na equipe, é como uma pedagoga, qual a função? Quais são as responsabilidades, as atribuições mesmo?” mas muita coisa ficou... no ar.” ○ “Se fosse assim, para... para eu ficar situada só em uma escola, eu acho que ainda tinha muito trabalho a ser feito. Ficasse só com uma única escola. Eu acho que o trabalho seria mais... assim, um resultado mais rápido, né? acho que teríamos um... um resultado mais positivo. Só que... eu atendo mais três escolas” ○ “É como se colocassem a equipe como vigia de professores, né? Então, a gente teve que construir/... desconstruir essa idéia... e construir uma nova idéia de... do profissional que estava atuando na equipe... a gente percebia que o professor estava assim... com as Respostas prontas... assim, já armados, né?” ○ “as escolas tem que procurar ver a equipe com um olhar diferenciado, ou seja, a equipe está aqui para andar junto e não andar só em momentos para estar encaminhando, né?”.

Tema	Verbalizações
Categoria 3 : Processo de ingresso e experiências anteriores	
<ul style="list-style-type: none"> ○ O convite ○ Experiência como professora com as antigas equipes ○ Perfil da pedagoga para ingresso na equipe ○ Importância do professor acreditar no aluno 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mas aí... bom, foi aí que veio o convite. ela viu o meu trabalho, ela reconheceu o meu trabalho, e aí me convidou, né?” ○ “já me conhecia pelo trabalho lá, com aquele aluno hiperativo, então ela... quando ficou sabendo que eu ia... porque ela conhecia já o meu trabalho e mais aqui, a escola, né? os professores, a direção... já conheciam a minha atuação... acharam que eu tinha o perfil para estar assumindo uma equipe.” ○ “eu percebi que ela tinha um potencial...” ○ “ por ter uma demanda muito grande, a gente enviava as fichas, né? as fichas de encaminhamento, e o retorno era muito demorado.” ○ “A gente não tinha uma Resposta naquele ano, às vezes, só depois de dois anos, e, quando recebia, o aluno, às vezes, já tinha mudado”
Categoria 4: O trabalho em equipe	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Equipe quebrada ○ Possibilidade de articulação Pedagogo e Orientador Educacional ○ Orientador com foco nas famílias 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “A minha equipe, na verdade, é uma equipe um pouco quebrada, né?” ○ “... porque... psicólogo, nós não temos...” ○ “Que dá para articular, dá.” ○ “nós precisávamos, a equipe em si, né? “ ○ “Então, o que que ocorre? Nós duas juntas, né? eu acabo entrando na área dela, ela entrando na minha área,” ○ “para que possamos conseguir realmente fazer esse trabalho com as famílias, com os alunos” ○ “precisava de um profissional que estivesse lidando com a família”.

RESULTADOS DE P7

A análise de conteúdo da entrevista de P7 indicou um total de quatro categorias delineadas, a seguir, no quadro 19.

Quadro 19
Resumo das categorias de P7

Categorias	n	%
Valorização da Equipe completa como conseqüência de estar sozinha	84	42
Concepções e atividades da Pedagoga	66	34
Motivação para atuar como Pedagoga na Equipe	27	14
Conhecimento das atribuições para atuar na Equipe	19	10

A seguir apresentaremos a definição de cada uma das categorias.

Quadro 20
Definição das categorias de P7

Categoria	Definição
Valorização da Equipe completa como conseqüência de estar sozinha	A Pedagoga valoriza a equipe completa por ser membro único de sua equipe, fato este que gera angustia, dificuldade de organizar e planejar suas atividades e de atuar junto ao coletivo da escola. Sente-se desmotivada pela sobrecarga de trabalho e considera que só as equipes completas podem atingir eficiência. Segundo ela só as equipes completas são equipes verdadeiras. No seu ponto de vista as equipes incompletas deveriam ser centralizadas para se fortalecerem.
Concepções e atividades da Pedagoga	Conceitua o trabalho em Educação como sendo muito complexo, pois parte do pressuposto que o aluno, a família e a sociedade estão doentes e com isso sua ação pedagógica tem um olhar voltado para saúde. Realiza um atendimento, enquanto pedagoga da equipe, focalizado no atendimento direto ao aluno e a orientação às famílias. Vê o brinquedo pedagógico como um grande aliado, já que na sala de aula o aluno não o possui.
Motivação para atuar como Pedagoga na Equipe	A pedagoga já apresentava interesse em atuar na Equipe mesmo antes de seu ingresso, pois sempre acreditou ser esta área muito interessante. Se sente segura em sua atuação agora, mas no início, apesar de toda sua motivação e interesse no desenvolvimento humano sentiu falta de capacitação adequada em sua área.
Conhecimento das atribuições para atuar na Equipe	Considera a publicação do documento norteador um definidor de regras já vivenciadas, mas muito importante. O início de sua atuação na equipe foi cheio de incertezas, no que diz respeito às suas atribuições. Partindo de uma busca individual de capacitação e informação compreende melhor sua função.

Quadro 21
Temas e verbalizações das categorias de P7

Tema	Verbalizações
Categoria 1: Motivação para atuar como Pedagoga na Equipe	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Equipe enquanto área interessante de atuação ○ Segurança na Atuação como Pedagoga ○ Necessidade de preparação para atuar na Equipe ○ Interesse em conhecer o processo de desenvolvimento humano 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Me chamou a atenção, “gostaria de fazer esse trabalho” , né?” ○ “Porque... é uma área que me interessava assim , né? “ ○ “... por um aspecto, eu estou mais tranqüila, eu já sei mais o que eu tenho que fazer, entendeu? “ ○ “ela tinha que passar por uma equipe que funciona bem, para depois ela ir fazer o trabalho.” ○ “na educação eu encontrei muitas Respostas para minhas perguntas.” ○ “a gente sabe, que mexer com o ser humano não é uma coisa tão simples assim , né?”
Categoria 2: Conhecimento das atribuições para atuar na Equipe	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Conjunto de incertezas iniciais com relação às suas atribuições ○ Busca individual para capacitação ○ “OP” como definidora de regras 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Como que eu vou trabalhar? O que que eu vou usar, para quê, a idade o objetivo pedagógico?”. ○ “Que atendimento que eu devo dar para a criança? Quem define? Quem? Quem vai me explicar?” ○ “Pois é, curso que a gente fez lá na Unb , né? assim... e algumas palestras , né? que a gente foi.” ○ “Atualmente sim , né? depois que surgiu a OP, né? a gente teve reuniões , né? onde realmente foi explicado direitinho para a gente, “olha, o trabalho é esse”... , né?” ○ “Atualmente, essa... essa regra já existe. “ ○ “Mas, quando eu cheguei, não”
Categoria 3: Concepções e atividades da Pedagoga	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Complexidade do trabalho em Educação ○ Aluno, família e sociedade doentes ○ Ação pedagógica com olhar na saúde ○ Valorização do brinquedo pedagógico ○ Foco na avaliação e atendimento ao aluno ○ Orientação à família ○ A importância do registro 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Pois é, aí, chegando aqui... aí, mil dúvidas , né? E falei “nossa, muito complexo isso aqui” ○ “Então é muito complicado, ela adoeceu” ○ “eu aprendi um caminho legal, foi o Conselho Tutelar... que tem ajudado, faz a cartinha, manda para o diretor do hospital, para atender a criança , né?” ○ “Então, o pedagógico está atrelado à questão também da saúde, da criança estar bem. Ela, hoje ela fala... né? eu acho que é por aí” ○ “Também não sei se o brinquedo é o principal por causa da demanda que ainda é de atendimento, ou quem sabe é só o que acho que sei fazer?” ○ “a gente tá avaliando a criança ... atendendo uma hora por semana cada criança”. ○ “está tudo registrado, você tem que registrar tudo, né?”. ○ “agora você imagina esse universo todo para atender, e tem pais desorientados que querem orientação”.

Tema	Verbalizações
Categoria 4 : Valorização da Equipe completa como consequência de estar sozinha	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Sozinha na equipe ○ Angústia na atuação ○ Sobrecarga e deficiência do trabalho ○ Dificuldade na organização da agenda e planejamento das ações ○ Impossibilidade de intervenção junto ao professor ○ Equipes de verdade como condição de eficiência ○ Equipe completa como elemento motivacional ○ Equipes incompletas deveriam ser centralizadas ○ Dificuldade de atuar junto ao coletivo da escola 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “assim... ano... até ano passado não tinha um psicólogo e o psicólogo que chegou, ele fica lá na outra escola.” ○ “a”gente, tem que ser... tem que ser orientador, tem que ser pedagogo, tem que ser tudo!” Eu estou sozinha , né? No momento está eu-quipe , né? E o trabalho fica ineficiente. Não, eu estou fazendo tudo , né? Pareço um polvo” ○ “mas ... com uma equipe realmente funcionando Não... não. Isso é ou não é uma equipe, pura falácia.” ○ “Mas também não adianta vir a OP e não completar as equipes. Eu troco a OP pela equipe, mas uma equipe de verdade. Que funcionasse...” ○ “e a gente sozinho, quando está cansado, você acaba se abatendo pelo cansaço”. ○ “porque saber todo mundo sabe. Mas, na hora de organizar o trabalho, de colocar em prática, as pessoas de perdem”. ○ “É não consegui realizar ainda nenhuma oficina assim ... sabe? Como eu realmente queria”. ○ “mesmo porque a gente precisa de motivação, um motiva o outro, né. E quando tem mais gente uma ajuda o outro”. ○ “na minha opinião mesmo, sincera, eu acho que deveria centralizar mais, entendeu?”. ○ “o meu desejo mesmo, assim, do fundo do coração ... seria fazer um trabalho, e outra amargura que eu sinto, é que esse trabalho aqui é um trabalho separado”.

RESULTADOS DE P8

A análise de conteúdo da entrevista de P 8 indicou um total de cinco categorias delineadas, a seguir, no quadro 22.

Quadro 22
Resumo das categorias de P8

Categorias	n	%
O trabalho em equipe	34	26
Processo de ingresso e orientação para atuar na equipe	25	20
Dificuldades enfrentadas no contexto escolar	24	19
Atividades da pedagoga	23	18
A formação da Pedagoga	22	17

A seguir apresentaremos a definição de cada uma das categorias.

Quadro23
Definição das categorias de P8

Categoria	Definição
O trabalho em equipe	O trabalho em equipe é um trabalho de parceria onde um auxilia o outro. Em alguns momentos a pedagoga se diz confusa por não saber até onde pode ir sem invadir as funções do outro. Considera sua equipe quebrada por ser incompleta e justifica a dificuldade de cumprir o documento norteador por falta de profissionais
Processo de ingresso e orientação para atuar na equipe	A Pedagoga já apresentava interesse em atuar na Equipe, mas o processo burocrático de transferência foi longo. Ao chegar na Equipe não recebeu capacitação para a nova função, aprendendo suas funções na prática. Sente um desinteresse por parte da GRE no momento de completar as equipes, que neste momento se encontra incompleta
Dificuldades enfrentadas no contexto escolar	A Pedagoga percebe falta de engajamento por parte das famílias ao atendimento feito pela equipe. Da mesma forma devido aos vários problemas no contexto escolar e ao tamanho da demanda, a pedagoga não consegue atingir as expectativas dos professores e da direção das escolas
Atividades da pedagoga	A Pedagoga lista como atividades por ela desempenhadas, a avaliação, o atendimento ao aluno e ao professor. Reconhece como foco atual à intervenção em sala de aula na intenção de atingir mais alunos. Valoriza o planejamento conjunto da equipe para a organização do trabalho
A formação da Pedagoga	A pedagoga valoriza a formação inicial para o ingresso na equipe, pois ainda não existem coordenadores específicos, nem grupos de estudo para o trabalho direto com o Pedagogo. Aponta a necessidade de cursos para pedagogos e não apenas com o olhar do psicólogo. Está em constante busca por orientação. Reconhece que o curso de Pedagogia é ainda muito desvalorizado pela sociedade e também pelas escolas

Quadro 24
Temas e verbalizações das categorias de P 8

Tema	Verbalizações
Categoria 1: O trabalho em equipe	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Equipe quebrada ○ Pedagoga sozinha ○ A importância da equipe completa ○ Trabalho em parceria ○ Confusão de papéis ○ Dificuldade de cumprir a OP por falta de profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “então a gente fica assim meio que uma faz o trabalho da outra” ○ “tem hora que eu fico assim “aonde... até onde que eu vou, até onde que eu não vou?”, né? “ ○ “o trabalho está quebrado, né? até porque a gente tem essa defasagem de profissionais, né?” ○ “A OP está escrita mas não está na prática, então assim norteia mas a gente não segue aquilo ali” ○ “Faz falta com certeza, tanto do psicólogo, né? quanto do orientador. E o psicólogo é/... é triste a gente falar” ○ “Não, eu só espero que que a nossa equipe se complete, né? que essa pesquisa, que isso possa servir , né?” ○ “a gente troca, a gente está junto um trabalho coeso”.
Categoria 2: Processo de ingresso e orientação para atuar na equipe	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Interesse prévio ○ Falta de interesse da GRE ○ Falta de orientação inicial ○ Aprendendo na prática 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Na verdade, eu já gostaria de ter vindo há muito tempo. Mesmo... o meu currículo já estava na regional há algum tempo e eles nunca me permitiram, né? “ ○ “Por parte da regional assim, a gente/... eles estão a par do caso, sabem da estrutura da escola, sabem de todos os problemas, né?... e ninguém faz nada, né? E a gente fica aqui tentando resolver, claro, o que é possível, né? “ ○ “Não, também ninguém me orientou, eu cheguei aqui nua e crua, isso foi muito difícil também, esse lado, porque... eu não sabia exatamente o que eu tinha que fazer, como é que era que as avaliações deveriam ser feitas,ninguém me orientou. Até hoje, né? “ ○ “o que eu sei... foi pegando uma coisa aqui, outra acolá, mas... ninguém me orientou, ninguém me falou nada, nada, nada, nada. “ ○ “Ah, é o que eu comentei, eu me sinto assim amparada, eu aprendi muito/... aliás, estou aprendendo muito que eu já tenho uma bagagem, né? aprendi muito com as meninas também, no finalzinho no ano.... mas assim, eu vim aprendendo com elas, né? Junto.”
Categoria 3: Dificuldades enfrentadas no contexto escolar	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Escola problemática ○ Tamanho da demanda ○ Expectativa do professor e dos diretores sobre as equipes ○ Falta de engajamento das famílias ao atendimento 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “a gente tira os meninos, aqui eles estão bem, a gente dá esse retorno para os professores, e eles falam, né? ficam assim, “ah, mas aqui na sala ele não melhorou muita coisa”, né?” ○ “Assim, a escola... sempre... gostaria que nós salvássemos, né?, os professores querem que a gente resolva todos os problemas, e querem que a gente tenha receita de bolo para isso e para aquilo outro, né? e a gente jamais faria esse tipo de coisa. E a gente também não tem condições, né?” ○ “É uma escola bastante problemática, né?” ○ “a gente solicitou, alguma coisa fora, né? alguma... às vezes algum exame, alguma ○ “A demanda é muito grande. Não, não consigo ficar só aqui também, né? porque tenho as outras escolas para atender” ○ “chama a família mas o trabalho fica muito limitado”.

Tema	Verbalizações
Categoria 4: Atividades da pedagoga	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Caráter norteador da OP ○ Atividades da pedagoga ○ Foco de intervenção em sala de aula ○ Importância do planejamento e da organização do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Eu faço... coisa assim... alguma atividade escrita, de leitura, alguma coisa de matemática, mas a gente não fica muita presa a essa avaliação, né? A gente procura estar fazendo mais as intervenções em sala, contato com o professor, né? em alguns casos, a gente faz o atendimento em grupo, né? Pouquíssimos ..”. ○ “porque a gente também não vai estar apostando só naquele menino do atendimento, é um trabalho da turma toda, né? que a gente visa resgatar os valores na sala toda porque todos precisam, né?” ○ “Então, a gente estava tentando... organizar essa questão do tempo, mas a gente ainda está assim no preparativo, né?” ○ “O que foi feito, foi quando... eles entregaram esse documento, né? essa OP, e aí eles fizeram uma lida rápida a respeito da função de cada um, da atribuição de cada um... e eu acho que ficou por aí.” ○ “Não, não foi dito isso, mas na OP está dizendo, né? essas atribuições, o que o psicólogo tem que fazer, o que o pedagogo faz...”
Categoria 5: A formação da Pedagoga	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Desvalorização do curso de pedagogia ○ Valorização da formação para ingressar na equipe ○ Busca de orientação para atuar na equipe ○ Necessidade de capacitação específica e intercâmbio entre os pedagogos 	<ul style="list-style-type: none"> ○ “Não existe assim um pedagogo orientador que vai trabalhar com o pedagogo das equipes. Então assim, eu acho que falta isso, né?” ○ “Só que feito por psicólogos para psicólogos. Para Pedagogo... não existe. Embora o pedagogo faça o curso... mas a gente sabe que a prioridade é o psicólogo, porque é voltado para o psicólogo, né . Então, de repente, se existisse um grupo de pedagogos das equipes, que a gente pudesse trocar, “olha, eu atuo assim na minha equipe e tem dado certo, eu atuo assim”, para troca mesmo, né? Então, eu acho que o trabalho talvez fosse... uma qualidade melhor. “ ○ “Esse olhar mais pedagógico, não esse olhar do psicólogo que, né? que normalmente são os cursos que são oferecidos... são muito ricos, mas tem outro olhar, né? tem outro enfoque”. ○ “Eu não... diretamente não, mas eles tinham o meu currículo, sabiam que eu tinha pedagogia e tinha psicopedagogia, então tinham conhecimento dessa formação ... “ ○ “você fala assim, ‘ah eu faço’... tem gente que tem vergonha de falar, porque eles pensam, ‘essa aí realmente não sabia o que queria’. A sociedade tem esse olhar, de que você não quis nada”.

4.2.2.2 - Categorias-Síntese do conjunto das Pedagogas

O quadro 25 apresenta a definição das categorias-síntese das pedagogas a partir de suas categorias específicas. Em seguida, o quadro 26, apresenta o número de recorrências de cada uma das categorias que apareceram no discurso de cada uma das Pedagogas.

Quadro 25
Definição das categorias-síntese das pedagogas

Categorias	Definição
Concepções e Atividades da Pedagoga.	O trabalho é visto como um conjunto de tarefas complexas que incluem a avaliação, o atendimento ao aluno e diversas oficinas com professores e pais. Identificam que o foco do trabalho da Pedagoga é a aprendizagem, de forma lúdica. Reconhecem a importância da construção de um bom relacionamento intra-escolar para que as intervenções sejam feitas no contexto escolar. Estas intervenções devem ter caráter preventivo. Vêm o documento norteador das equipes como um definidor de regras, mas devido a demora para sua publicação não trouxe novidades. Reconhece a importância da parceria dentro da equipe, não conseguindo definir o papel de cada um, considera isso não muito claro. Atualmente a atividade se distancia da avaliação com fins diagnósticos. Investiga se a criança tem algum problema de saúde, afetivo ou em casa que interfira na aprendizagem. Reconhece a importância da parceria e da busca de confiança de outros profissionais, professores, escola e família. Precisa estar se preparando e buscando conhecimento todo o dia.
Consequências da falta de orientação e dificuldades no contexto escolar.	Sentem-se desmotivadas pela sobrecarga de trabalho e consideram que só as equipes completas podem atingir eficiência. Quando a equipe está incompleta a Pedagoga se sente angustiada e tem dificuldade de organizar e planejar suas atividades, atingir as expectativas dos professores e da direção das escolas e de atuar junto ao coletivo da escola. Algumas questões administrativas afetam o trabalho das Equipes principalmente a descontinuidade do trabalho por parte da GRE e o desconhecimento inicial sobre suas atribuições. A grande quantidade de escolas por equipe gera uma demanda muito grande. Parte dessa demanda é causada pela falta de olhar preventivo e apoio adequado das escolas. Soma-se a isso a pouca receptividade dos professores, que ainda vêem a Pedagoga como um elemento externo à escola. Reconhecem o conflito de papéis existente entre a Pedagoga e a Orientadora Educacional, pois ambas desconhecem o real papel de cada uma principalmente na hora da avaliação. A falta de serviços complementares dificulta ainda mais o serviço. Percebem este momento como complicado. Reconhece que a atuação era estanque e que trabalhar a queixa desvinculada do aluno, com caráter preventivo diretamente com o professor é a principal mudança da nova proposta.
O pedagogo e o trabalho na Equipe.	A equipe é composta por três profissionais: orientador educacional, pedagogo e psicólogo. Pelo fato de muitas equipes estarem incompletas, o trabalho fica prejudicado e a articulação entre os membros da equipe é substituído por sobreposições de tarefas. Valorizam o trabalho em parceria dentro da equipe, mas não conseguem cumprir o documento norteador por falta de profissionais e excesso de demanda.

Categorias	Definição
Formação, Necessidade de Capacitação e motivação para atuar como Pedagoga da Equipe.	A formação inicial para o ingresso nas equipes é o curso de Pedagogia, mas existe a necessidade constante de capacitação em serviço. Estas capacitações deveriam acontecer sob a forma de cursos específicos para as pedagogas enfocando não apenas o olhar psicológico, como vem acontecendo atualmente. Apontam a necessidade de coordenadores específicos para cada área que compõem a equipe. Reconhecem que o curso de Pedagogia é ainda muito desvalorizado pela sociedade e também pelas escolas.
Processo de ingresso, experiências anteriores e orientação para atuar na equipe.	Apontam o caráter subjetivo de escolha dos profissionais para atuarem nas equipes, o recebimento de um convite é a forma identificada como mais freqüente. Valorizam as experiências anteriores à entrada na equipe, como a regência de classe, como um dos motivos para que este convite aconteça. Vêem o início da atuação como cheio de incertezas pela falta de orientação no que diz respeito as suas atribuições.

Quadro 26

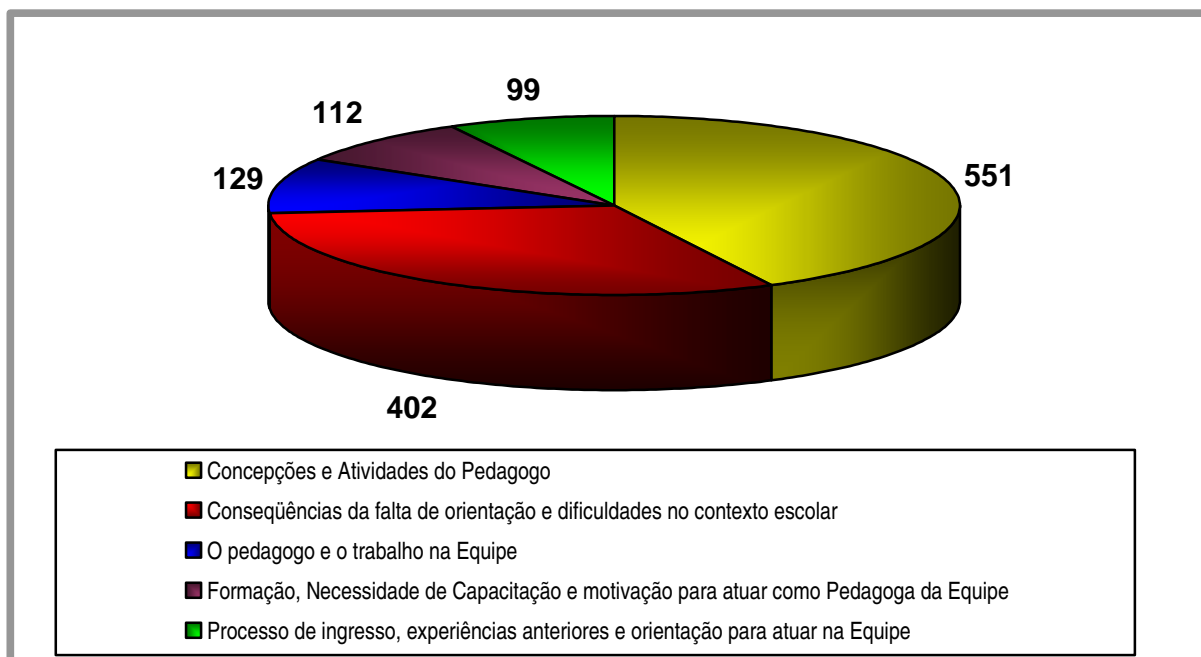
Quadro resumo das categorias do conjunto das pedagogas e recorrências por pedagoga

Categorias-síntese	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
1. Concepções e Atividades da Pedagoga <ul style="list-style-type: none"> Atividades da pedagoga Perfil desejado da pedagoga 	Sim (46) Sim (41)	Sim (78)	Sim (94)	Sim (118)	Sim (56)	Sim (63)	Sim (66)	Sim (23)
2. Conseqüências da falta de orientação e dificuldades no contexto escolar <ul style="list-style-type: none"> Busca do papel da pedagoga após a fusão Mudanças da nova proposta Dificuldades encontradas no contexto escolar Conseqüências da falta de orientação Valorização da equipe completa como conseqüência de estar sozinha 	Sim (63)	Sim (44)	Sim (102)	Sim (37)	Sim (69)	Sim (42)	Sim (84)	Sim (24)
3. O pedagogo e o trabalho na Equipe <ul style="list-style-type: none"> Trabalho em equipe 		Sim (41)			Sim (33)	Sim (21)		Sim (34)
4. Formação, Necessidade de Capacitação e motivação para atuar como Pedagoga da Equipe <ul style="list-style-type: none"> Necessidade de capacitação Motivação para atuar como pedagoga da equipe A formação da pedagoga 				Sim (27)			Sim (27)	Sim (22)
5. Processo de ingresso, experiências anteriores e orientação para atuar na equipe. <ul style="list-style-type: none"> Processo de ingresso e experiências anteriores Conhecimento das atribuições para atuar na equipe 						Sim (32)	Sim (19)	Sim (25)

A figura 7 apresenta a distribuição de frequência das categorias-síntese. A categoria - Concepções e atividades do pedagogo - apresentou 42% dos conteúdos verbalizados; a categoria - Conseqüências da falta de orientação e dificuldades no contexto escolar alcançou 31%; a categoria - O Pedagogo e o trabalho na Equipe obteve 10% das verbalizações; a categoria - Formação, necessidade de capacitação e motivação para atuar como Pedagoga da Equipe – foi composta por 9% das verbalizações e a categoria - Processo de ingresso, experiências anteriores e orientação para atuar na Equipe - obteve 8% das verbalizações.

Figura7

Distribuição de frequência das categorias-síntese do conjunto de pedagogas



CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO

O presente estudo investigou as concepções dos pedagogos da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em relação às atividades que lhe são próprias no atendimento de alunos com queixas escolares.

Tendo como base os pressupostos da *Teoria Bioecológica* desenvolvida por Bronfenbrenner (1977, 1999), foi priorizado, nesta pesquisa, investigar o microsistema Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem.

Como sugere Bronfenbrenner (1988,1999), os dados desse estudo foram construídos de forma que atendessem aos quatro núcleos básicos de seu modelo: *a pessoa, o processo, o contexto* e o *tempo* (modelo PPCT). O núcleo *pessoa* incluiu o pedagogo, suas características individuais. Os dados foram coletados por meio do questionário. Esse instrumento acessou as características pessoais relacionadas aos propósitos do estudo, o que não significa que a pesquisadora desconsidere as demais características e subjetividades que formam a complexidade do ser de uma pessoa.

O núcleo *processo* foi acessado por meio da entrevista narrativa aberta realizada com oito pedagogas. A questão orientadora foi formulada de forma que as interações estabelecidas entre as pedagogas e o contexto do trabalho na Equipe fossem acessados.

O núcleo *contexto* pôde ser acessado por meio das perguntas abertas do questionário e da entrevista. O *contexto* foi formado pelos sistemas ecológicos micro, meso, exo e macrosistema, que surgiram aninhados e de forma entrelaçada. A hierarquia entre os sistemas foi revelada a partir das análises qualitativas. A organização dos dados em categorias possibilitou a revelação dos

elementos pertencentes a cada sistema e como esses estariam atuando no desenvolvimento das pedagogas.

A categoria-síntese 1 do conjunto de pedagogas, indicou como as atividades são compreendidas e praticadas na Equipe - elementos do microsistema- e as categorias-síntese 2 e 3 indicaram as dificuldades enfrentadas pelas pedagogas na relação estabelecida entre a escola e a Equipe; e entre os professores e a Equipe - elementos do mesossistema-. O macrosistema pôde se revelar pelas categorias-síntese 4 e 5 levantadas a partir do conteúdo das entrevistas. Essas categorias revelaram algumas práticas exercidas cotidianamente para a composição da Equipe. Esses resultados forneceram um panorama sobre a cultura que permeia as pedagogas, envolvendo características do microsistema Equipe, do mesossistema relação das escolas e professores com a Equipe e do exossistema serviço de apoio para formação continuada dos pedagogos.

O núcleo *tempo* espelha os elementos do cronossistema, que são os indicadores de transições normativas e não normativas, ao longo do curso de vida, em um dado tempo de história. Segundo Bronfenbrenner (1986, 1999), o nível de escolaridade e tipo de ocupação profissional são elementos que sofrem influência direta do tempo histórico em que se inserem. Portanto, os dados demográficos obtidos no estudo indicaram elementos característicos dos pedagogos. Esses são, em sua maioria, do gênero feminino; tem formação em Pedagogia / Magistério para séries iniciais e concluíram a graduação em Instituições particulares. Metade dos pedagogos atuava na Equipe antes da reestruturação ocorrida em 2004.

A partir das considerações descritas, é possível afirmar que as dimensões da perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1986) foram consideradas na execução desse estudo. Houve uma combinação de instrumentos e de tratamento de dados, o que possibilitou lançar luz às dimensões propostas pelo referencial teórico-metodológico adotado.

A seguir, os resultados serão discutidos em atendimento a cada uma das questões de pesquisa.

Questão de pesquisa 1: Qual o perfil e trajetória acadêmica dos atuais Pedagogos que compõem as Equipes de Atendimento / Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação?

Essa questão pode ser respondida através dos resultados obtidos com a análise do bloco 1 e 2 do questionário.

O perfil e a trajetória acadêmica, apresentada pelos pedagogos da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem participantes da pesquisa, se revelam com similaridade. As semelhanças nas trajetórias desses pedagogos forneceram um mapeamento de alguns padrões presentes. Os pedagogos realizaram concurso público para o exercício docente na SEE-DF, iniciando suas atividades como professores das séries iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação Infantil e depois compuseram à Equipe.

“Eu fui professora de atividades no Goiás e depois passei no concurso para o GDF. Eu comecei a atuar na Escola Classe como professora dinamizadora”(P6).

Como já demonstrado, os pedagogos são, em sua maioria do gênero feminino. Apresentam diversas habilitações em sua formação inicial, todas em conformidade com a organização do Curso de Pedagogia anterior à homologação das Diretrizes Curriculares. Essa formação apresenta necessidade de uma instrumentalização profissional que contemple as atividades esperadas para os pedagogos da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem.

Os participantes demonstraram preocupação com o fato de sua formação inicial não responder às inquietações do cotidiano.

“Quando eu estava somente com a graduação, eu ficava questionando, ‘o que eu faço com essa faculdade?’ Eu não tenho função para mim como Pedagoga” (P5).

Como discutido no Capítulo 1, a crise do curso de pedagogia gera uma certa indefinição, principalmente, no que tange ao atendimento das queixas escolares. O pedagogo, então, busca

especializações que legitimem a sua atuação nessa área. Diante desse contexto de indefinição na formação inicial, e por que não dizer, também no apoio institucional ao trabalho dos pedagogos, pois, apesar da existência, na SEE-DF, da Escola de Aperfeiçoamento para os Profissionais da Educação (EAPE) que visa oferecer aos profissionais da Instituição aprofundamento teórico-prático, raros foram os espaços em que a EAPE promoveu curso de capacitação para os pedagogos que atuam no atendimento às queixas escolares.

Os pedagogos foram considerados iniciantes em sua área de atuação, quer seja pelo fato das mudanças ocorridas nos últimos três anos, quer pelo fato de quase metade deles estar atuando na Equipe há um ano ou menos. Assim sendo, torna-se quase inevitável a confusão sobre sua própria identidade profissional visto que segundo Nunes (2001) essa construção necessita do aporte dos saberes da experiência. Além disso, as dificuldades administrativas apontadas, principalmente, no que se refere à composição dos pólos não favorece a construção dessa identidade.

“a gente tem que ser... tem que ser orientador, tem que ser pedagogo, tem que ser tudo! Eu estou sozinha, né? No momento está eu-quipe, né? E o trabalho fica ineficiente? Não. Eu estou fazendo tudo, né. Pareço um polvo.”(P7)

Questão de pesquisa 2: Quais as concepções dos Pedagogos das Equipes de Atendimento / Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em relação às atividades que lhe são próprias no atendimento de alunos com queixas escolares?

A resposta a esta questão pode ser apreendida nas categorias 4 e 5 do questionário e na categoria-síntese 5 da entrevista. Segundo os dados dos questionários, é da responsabilidade do pedagogo realizar avaliação pedagógica do aluno quando solicitado; dar atendimento ao aluno;

orientar o professor; realizar observação no contexto escolar e orientações aos pais no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem dos filhos.

O pedagogo, no atendimento às queixas escolares, ainda tem seu foco principal no aluno, identificando nas dificuldades desse aluno, a causa do não aprender. Essa prática pedagógica pauta-se em concepções cristalizadas que apresentam a tendência de transferir os problemas de ordem escolar, inerentes à esfera da Educação, para o campo médico. Essa tendência, chamada medicalização do espaço pedagógico, gera como conseqüência o estabelecimento de uma prática pedagógica onde os problemas são “encaminhados” ao invés de se encontrar alternativas consistentes para resolvê-los.

Diante da concepção de que a queixa escolar está no aluno, torna-se procedente a concepção de que para atender alunos com queixas escolares é necessário avaliar o aluno, atender o aluno, orientar o professor e os pais, configurando-se como atuações individualizadas.

Os pedagogos ressaltam que na época do seu ingresso na Equipe, não obtiveram as informações necessárias para uma atuação eficiente. Segundo a categoria-síntese 5 – Processo de ingresso, experiências anteriores e orientação para atuar na equipe -, os pedagogos partem de uma busca individual para obter informações, pois ao ingressar na equipe só existem incertezas sobre suas atribuições. Vale ressaltar que, para todos os pedagogos desse estudo, o Curso de Pedagogia, também, não respondia a essa demanda.

“ O que eu vou usar, pra quê, a idade, o objetivo pedagógico? Esse foi o meu primeiro desespero, né? Falei ‘eu tenho que arrumar uma solução’. Que atendimento que eu devo dar para a criança? Quem define? Quem? Quem vai me explicar?”(P7)

“Pois é, o curso que a gente fez, assim... algumas palestras, né? E o meu próprio interesse, eu sou uma pessoa muito interessada nesse assunto em casa, eu estou vendo televisão, eu ligo lá...sabe? no canal educativo, é... é uma coisa minha. Eu gosto. Eu gosto disso.”(P7)

O documento norteador – Orientação Pedagógica, surgiu esse ano para definir algumas regras e atribuir funções, contudo a concepção preventiva do trabalho ainda não foi plenamente impressa nas ações dos pedagogos, que nesse momento estão voltadas para a busca de uma identidade própria.

“Atualmente sim, né? Depois que surgiu a OP, né? A gente teve reuniões, né? Onde realmente foi explicado direitinho para a gente, ‘olha o trabalho é esse’ a questão dos passos ... Atualmente essa regra já existe. Mas quando eu cheguei não.”

Questão de pesquisa 3: Quais atividades são desempenhadas pelos Pedagogos das Equipes de Atendimento / Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação?

A resposta a esta questão pode ser apreendida na categoria 2 do questionário e corroborada pela categoria-síntese 1- *Concepções e Atividades da Pedagoga*-. Esses dados retratam os pedagogos envolvidos na maioria do tempo com o processo avaliativo e realizando atendimento direto ao aluno e a seus pais, orientação aos professores, observação do aluno no contexto escolar e oficinas temáticas.

“...perceber o que é realmente a dificuldade da criança, buscar isso. Se ela não aprende é... por quê? Qual o motivo que ela não aprende? Se ela não está conseguindo se adaptar aquela metodologia que a professora usa, a didática da professora, a maneira como ela conduz, se a criança também tem algum problema, se tem alguma doença, algum problema visual, não ouve bem, não enxerga bem, porque essa deficiência?”(P4)

A atividade dos pedagogos é focada no aluno, pois esse é detentor de algum problema e cabe ao pedagogo saná-lo.

“Eu faço um trabalho de estar avaliando esta criança, a gente trabalha muito com as avaliações da psicogênese, várias avaliações motoras e vai trabalhando esta criança de acordo com as dificuldades”. (P3)

“Mas a avaliação em si é o que mais demanda, né? Desde a observação... eu creio que é o que mais demora. Muito tempo”. (P6)

“A gente tá avaliando a criança... o que ela sabe... vamos atender mais crianças? Porque tem muita criança aqui na escola que não foi avaliada”.(P7)

O trabalho de avaliação e atendimento ao aluno demanda muito dos pedagogos, mas ao mesmo tempo, eles reconhecem a importância do trabalho interventivo intra-escolar. A dificuldade em realizar este é recorrente na fala dos pedagogos. Essa dificuldade é justificada pela falta de profissionais e pelo excesso do número de escolas por pólo.

“hoje em dia a gente entra em sala de aula, interfere na dinâmica escolar, faz intervenções para mostrar o que está acontecendo ali e antigamente era mais distantes do professor e mais perto da avaliação.” (P2)

“...o trabalho da equipe tem que ser voltado para isso, né? Um trabalho preventivo, junto às escolas, né?”. (P6)

“Eu faço... coisa assim... alguma atividade escrita, de leitura, alguma coisa de matemática, mas a gente não fica muita presa a essa avaliação, né? A gente procura estar fazendo mais as intervenções em sala, contato com o professor, né? em alguns casos, a gente faz o atendimento em grupo, né? Pouquíssimos.” (P8)

A análise da categoria-síntese 1- *Concepções e Atividades da Pedagoga*- permite afirmar que as atividades desempenhadas pelas pedagogas estão de acordo com as concepções levantadas na categoria 5 do questionário, demonstrando consistência entre suas concepções e as atividades desempenhadas. Esses dados demonstram o quanto os pedagogos, ao refletirem sobre

suas práticas, permanecem centrados nos problemas, que segundo eles, estão nos alunos. A culpabilização dos alunos, pelas queixas escolares, é um dado recorrente na literatura brasileira (Collares e Moisés, 1996; Machado, 2000; Neves, 1994; Neves, 2001; Araújo, 2003; Patto, 1984).

A Orientação Pedagógica (SEE-DF, 2006) apresenta como competências do pedagogo: a orientação aos docentes, quatro itens referentes ao trabalho com o aluno (auxílio com a utilização de jogos, estímulo à comunicação oral e escrita, realização de atividades que visem à ampliação da capacidade de expressar o pensamento de forma criativa e desenvolvimento de atividades que promovam a aquisição das habilidades percepto – motoras) e a execução de atividades inerentes à sua área de atuação. Diante dessa orientação pode-se concluir que os pedagogos estão cumprindo as atividades a eles relacionadas. Atividades essas que não estão contempladas na sua formação inicial, nem tão pouco, recebem por parte dos apoios institucionais da SEE-DF, orientação sistemática. Cabe então aos pedagogos a construção individual de sua capacitação.

Questão de pesquisa 4: Quais influências mais importantes foram desencadeadas nas concepções decorrentes das mudanças ocorridas no micro e mesossistema (processo de fusão das Equipes ocorrido em 2004)?

Esta questão pode ser respondida por meio através de três categorias-síntese das entrevistas: categoria-síntese 2 –Conseqüências da falta de orientação e dificuldades no contexto escolar-, categoria-síntese 3 – O Pedagogo e o trabalho na equipe -, e categoria-síntese 4 – Formação, necessidade de capacitação e motivação para atuar como Pedagoga na Equipe.

A falta de orientação e dificuldades no contexto escolar ocasiona uma busca pelo papel da pedagoga, acentuada após a reestruturação ocorrida em 2004, principalmente pela ampliação dos profissionais do pólo.

“a gente está tentando conversar, tentando encontrar o papel desse orientador na equipe, não está sendo muito fácil de estabelecer o que é que o Pedagogo vai fazer e o que é que o Orientador vai fazer”. (P1)

“Essa é a grande dúvida do pedagogo de encontrar seu papel”. (P1)

“faz falta o orientador para a escola, agora na equipe não sei bem qual seria o seu papel... a gente tem se resolvido bem sem ele”.(P2)

“seria esmiuçar demais o trabalho”.(P2)

As mudanças ocorridas com a reestruturação refletem alguns pontos positivos no que se refere à realização de oficinas temáticas com pais e professores.

“antigamente não tinha tanto contato com o professor, com os pais. Agora a gente faz oficina de pais uma vez por mês e a de professores uma vez por semana”.(P2)

Outras dificuldades ressaltadas foram o pouco conhecimento inicial, a falta de recursos, a grande quantidade de escolas por pólo, a pouca receptividade dos professores e a existência de muitos pólos incompletos.

Os pedagogos esclarecem que, pelo fato de seus pólos estarem incompletos, eles o sentem como pólos ‘quebrados’, e a confusão de papéis é agravada pelo tamanho da demanda e por não conseguem cumprir o documento norteador.

O enfoque interdisciplinar apresentado na O.P. (SEE-DF, 2006) ainda não foi compreendido pelos pedagogos. O conceito interdisciplinaridade poderá se transformar em sinônimo de superficialidade, falta de solidez e generalização abusiva se não for trabalhada em sua plenitude com a Equipe. A interdisciplina deve ser compreendida como princípio mediador entre as diferentes disciplinas, e não como elemento de redução a um denominador comum (Câmara, 1999).

A necessidade de capacitação constante surgiu como decorrência das mudanças sofridas pela Equipe, contudo, essa busca constante reflete uma concepção de que há algo que ainda não se sabe e necessita-se saber. Essa posição de busca constante esconde o não saber, colocando os pedagogos em situação de constante conflito dentro do pólo. O alto número de pedagogos com especialização em psicopedagogia pode, também, refletir um paralelismo entre a atuação do pedagogo e do psicólogo escolar no que se refere ao atendimento aos alunos com queixas escolares, impulsionado tanto pela falta do trabalho interdisciplinar quanto pela falta de clareza da atuação dos profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar os aspectos históricos da profissão e as bases teóricas que buscam definir e sustentar o exercício profissional, o desafio do pedagogo é o de adequar os construtos teóricos da Pedagogia às características ideológicas, sociais e políticas que influenciam a escola e a sociedade. É fundamental que o pedagogo tenha conhecimento das variáveis que influenciam a Pedagogia, capacitando-se para um exercício crítico que lhe possibilite transformar de sua realidade a partir das demandas que lhe são dirigidas no contexto escolar.

Esse estudo teve por finalidade investigar o perfil e as concepções dos pedagogos da Equipe de Atendimento / Apoio à aprendizagem da SEE-DF, no atendimento às queixas escolares. Ao compor um quadro mais elaborado dos atuais pedagogos buscou-se contribuir com uma reflexão sobre as possibilidades de mudança no sentido do progresso de seu exercício profissional.

O presente trabalho confirma a importância de se investigar a atuação do pedagogo no atendimento às queixas escolares, de modo a reconhecer os avanços da profissão, as questões ainda não respondidas e as necessidades desses profissionais e, a partir dessa base, buscar alternativas de capacitação para esses profissionais.

Pode-se constatar, por meio dos resultados obtidos nessa pesquisa, que se faz necessário implementar políticas institucionais visando à capacitação em serviço específica para pedagogos que atuam na Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem.

As atividades do pedagogo estão se ampliando, tanto em termos dos níveis de atuação, quanto das diversidades de atividades. Essas atividades ainda não estão coesas com o atual enfoque teórico da Equipe, exigindo maior investimento institucional e profissional, tanto da SEE-DF

quanto dos pedagogos.

As características principais que se destacam na situação atual da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem da SEE-DF são os conflitos causados, na sua maioria, pela indefinição de papéis dos membros da equipe; pela falta de capacitação específica ao pedagogo no atendimento às queixas escolares; pelo número excessivo de escolas a serem atendidas por cada pólo; e pela falta de todos os profissionais nos pólos.

Em 2004, com a reestruturação ocorrida na Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem, surge um novo cenário de atuação para o pedagogo no atendimento às queixas escolares na SEE-DF, cenário este, composto pela parceria com mais um profissional na Equipe, o orientador educacional, além do psicólogo escolar; a nova distribuição de escolas por pólo; e a necessidade de um caráter preventivo do trabalho. É nessa época que, com uma identidade ainda pouco definida, ao pedagogo é solicitado a resolução das demandas da escola, no que diz respeito às queixas escolares.

O trabalho do pedagogo no atendimento às queixas escolares foi construído, dentro da própria prática do pedagogo, em resposta à demanda da SEE-DF sem uma orientação sistemática. Essa resposta ao microsistema Equipe, por meio da interação entre elementos desse sistema, promove desenvolvimento humano. A bidirecionalidade que ocorre nos processos desse sistema influencia mutuamente a pessoa e o ambiente, ou seja, o pedagogo e a Equipe (Bronfenbrenner, 1996).

Dentro da prática dos pedagogos, mesmo não tendo uma orientação sistemática da SEE-DF, os pedagogos utilizaram o modelo de atendimento às queixas escolares, proposto por Neves (2001), mesmo antes da publicação do documento norteador (SEE-DF, 2006); e participavam das atividades de Extensão e de Assessoria à prática dos profissionais da Equipe, promovidas pelo Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia da UnB.

Para que se torne viável uma análise da instituição, da qual origina-se a queixa escolar, é necessário que o pedagogo tenha acesso à escola, de forma sistemática, para poder conhecer e reconhecer o funcionamento específico de cada instituição e, assim, poder preparar o seu plano de trabalho, seja sob a forma de assessoria, intervenção preventiva, ou atendimento.

Nesse sentido, apresentamos a seguir sugestões para orientar a ação do pedagogo da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem frente aos desafios que lhes coloca o momento atual da SEE-DF.

1. Em nível preventivo, no que se refere a escola e a seus profissionais, é preciso desenvolver dentro da instituição um projeto de intervenção que direcione a prática dos professores de modo a considerarem as especificidades do desenvolvimento humano, a fim de que esses profissionais possam compreender e refletir sobre suas concepções sobre as queixas escolares. Nesse trabalho o pedagogo atuaria em parceria com os demais profissionais da equipe, visando, compreender as peculiaridades do cotidiano escolar, refletindo e aprimorando as práticas pedagógicas.
2. Uma vez implementado o projeto de intervenção, caberá ao pedagogo assessorar o corpo docente na compreensão do processo de ensino e aprendizagem, em seus aspectos normais e/ou desviantes, seja por meio de acompanhamento em sala de aula (quando esta for a estratégia) ou regularmente em grupos de discussão com os professores. Esse grupo de discussão deverá ser um local que possibilite a circulação de todas as versões sobre o processo de ensino e de aprendizagem; onde seja possibilitada a movimentação das diversas versões (na ótica dos diferentes atores) e suas explicações teóricas; e onde os professores possam, a partir de seu papel no âmbito escolar, compreender o quanto essas versões revelam do funcionamento escolar.

3. Se houver a necessidade da realização de um trabalho diretamente com o aluno, deverá o pedagogo romper, mesmo que de forma autônoma e isolada, com a concepção historicamente construída de culpabilização do aluno e de sua família, do professor e do “sistema”, para ser co-produtor de uma história de sucesso escolar.

A implementação de tais estratégias não se dá sem conflitos, principalmente em relação à atuação de outros profissionais da escola. De fato, ela se constitui em um desafio à ação transformadora do pedagogo.

REFERÊNCIAS

- Araújo, C. M. M. & Almeida, S. F. C. (2005). Recriando identidades desenvolvendo competências. Em A. M. Martinez (Org.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp.243-259). Campinas: Alínea.
- Araújo, C. M. M. (2003). *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada*. Tese de Doutorado. Brasília- DF.
- Arroyo, M. G. (1996). Reinventar e formar o profissional da educação básica. Em: M. A. V. S. Bicudo, C. Alves (Orgs.). *Formação do educador*. São Paulo: UNESP.
- Arroyo, M. G.(1996). Reinventar e formar o profissional da educação básica. Em:, M. A. V. Bicudo e C. A. Silva (Orgs.). *Formação do educador*. São Paulo: UNESP.
- Aspesi, C. C.(2003). *Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos se superdotação em crianças de idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Brasília – DF.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bauer, M. W. (2002). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. Em Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*.(p.189-217). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bissolli, C. S. da Silva (1998). A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. Em: C. S. Bissolli da Silva, Carmem Silvia, MACHADO, Lourdes Marcelino (Orgs.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- Bissolli,C. S. da Silva (1999). *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados.
- Branco, A. U.,& Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constuctivist study of goal

orientations in social interactions. *Psychology and developing Societies*, 9(1), 35-64.

Brasil. (1963). Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Parecer 251/62. Documenta, n.11, pp.59-65.

Brasil. (1968). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e dá outras providências. Lei 5540/68. Brasília: Câmara dos Deputados.

Brasil. (1969). Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Parecer 252/69. Documenta, n.100, pp.101-117.

Brasil. (1971). LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 5692/71. Brasília: Câmara dos Deputados.

Brasil. (1997). LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Brasília. Câmara dos deputados.

Brasil. (1999). Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. Decreto 3276/99. Brasília:Presidência da República. Mimeografado.

Brasil. (2000). Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do decreto 3276/99, e dá outras providências. Decreto 3554/99. Brasília:Presidência da República. Mimeografado.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22,723-742.

Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting system in human development. Research paradims: Present and future. Em N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (Orgs.), *Persons in context: Developmental process* (pp. 25-49). Cambridge: Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. E, T. Husten & T. N.

Postlethwaite (Orgs.), *International enciclopédia of education* (2ª. Ed, vol. 3, pp.1643-1647).
NY: Elsevier Science.

Bronfenbrenner, U. (1996/1979). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. (M.A. Verissimo, trad). (Trabalho originalmente publicado em 1979). Porto Alegre: Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environment in perspective: Theoretical and operational models. Em S.L. Friedman & T.D. Wash (Orgs), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washinton, DC: American Psychological Association.

Brzezinski, I. (1996). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*.
Campinas: Papirus.

Brzezinski, I. (1999). Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, 69, 80-108.

Câmara, M. L. B. (1999). *Interdisciplinaridade e formação de professores na UCG: uma experiência em construção*. Dissertação de Mestrado. Brasília - DF

Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo, SP: Unesp.

Chagas, J. F. (2003). *Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível sócio-econômico desfavorecido*.
Dissertação de Mestrado. Brasília – DF.

Coelho e Silva, J. P. C. (1991). Das ciências com implicações na Educação à Ciência Específica da Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra, 25, 25-45.

Collares, C. A. L. e Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.

CONARCFE. (1990). V Encontro Nacional: Documento Final. Belo Horizonte. Mimeografado.

- Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. (1998). Relatório do Grupo de Trabalho sobre Pedagogia (GT3: Pedagogia), Águas de São Pedro. Unesp. Mimeografado.
- Custódio, E. M. (1996). Avaliação das dificuldades de aprendizagem: novas perspectivas o para a avaliação psicoeducacional. Em S. M. Weschsler (Org.), *Psicologia escolar: Pesquisa, formação e Prática* (pp. 157-176). Campinas: Alínea.
- Dias de Carvalho, A. (1988). Epistemologia das Ciências da educação. Porto: Afrontamento.
- Dias de Carvalho, A. (1995). Das Ciências da Educação à Ciência da Educação. Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra, 19, 293-302.
- Estrela, A. C. (1992). Pedagogia, Ciências de Educação?. Porto: Porto Editora.
- Fleith, D. S. & Costa, A. L. Jr. (2005). Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é relevante considerar. Em M.A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano : tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.71-89). Porto Alegre:Artmed.
- Freitas, L. C. (1985). Notas sobre a especificidade do Pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e prática pedagógicas. Educação e sociedade,22, 12-19.
- Freitas, L. C. (1999). Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas: Papyrus.
- Fundação Educacional do Distrito Federal. (1994). Orientação pedagógica nº 22. *Atendimento diagnóstico e avaliação psicopedagógica*. Brasília: FEDF.
- Fundação Educacional do Distrito Federal. (1994). Orientação pedagógica nº 20. *Atendimento psicopedagógico*. Brasília: FEDF.
- González Rey, F. (1997). *Epistemologia cualitativa e subjetividad*. São Paulo: Educ.
- Hinde, R. A. (1992). Developmental science at the millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 28,1018-1029.
- Kupfer, M. C. M. (1997). *O que toca à Psicologia Escolar*. Em: Psicologia Escolar: em busca de

- novos rumos. Adriana Machado, Marilene P. R. Sousa (orgs.). São Paulo, Casa do Psicólogo
- Libâneo, J. C. (1996). Que destino os Educadores darão à Pedagogia? Em S. G. Pimenta (Coord.), *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (1997). Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. Em S. G. Pimenta (Org.). *Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (1998). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- Libâneo, J. C. (2004). *Pedagogia e pedagogos, pra quê?* São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. e Pimenta, S. G. (1999). *Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança*. Educação & sociedade. Campinas: Cedes.
- Libâneo, L. C. (1984). Anotações sobre a questão pedagógico-didática e a política da educação. Em: ANDE, AnPEd e CEDES. Anais da III Conferência Brasileira de Educação – Simpósios. Niterói: Loyola.
- Lima, E. (1990). *O conhecimento Psicológico e suas relações com a educação*. Em Aberto. Brasília: INEP, ano 9 (48).
- Machado, A. M. (2000). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. Em: E. R. Tanamachi, M. L. Rocha e M. Proença (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos* (pp.143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Madureira, A. F. & Branco, A. (2001). Pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*,9 (1), 63-75.
- Mazzotti, T. B. (1993). Estatuto de cientificidade da Pedagogia. Em S. G. Pimenta (Coord.), *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez.
- Mazzotti, T. B. (1996). Estatuto de cientificidade da pedagogia. Em: S. G. Pimenta (Coord.).

Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez.

Mery, J. (1985). *Pedagogia Curativa escolar e psicanálise*. (C. E. Reis, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.

Miranda, M. G. (2002). O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação teoria e prática na formação de professores. Em. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas SP : Papyrus.

Moraes, M. C. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papyrus.

Nassif, R. (1958). *Pedagogia General*. Buenos Aires: Kapelusz.

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

Neves, M. M. B. da J. (1994). *Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores*. Dissertação de Mestrado. Brasília – DF.

Neves, M. M. B. da J. (2001). *A Atuação da Psicologia nas Equipes de Atendimento Psicopedagógico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Tese de Doutorado. Brasília-DF

Nóbrega, V. L.(s. d.). Enciclopédia da legislação do Ensino. Rio de Janeiro. Vol 2 562-570

Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade*,22, 27-42.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Ed.

Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista brasileira de educação, Anped*, n.12, p.5-21.

Pimenta, S. G. (1994). *O estágio na formação de professores -Unidade teoria e prática?* São

Paulo:Cortez.

Pimenta, S. G. (1996). Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. Em S. G. Pimenta (Coord.), *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. (1997). Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). Em S. G. Pimenta (Org.). *Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. (1999). Saberes Pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez.

Polônia, A.C., Dessen, M.A. e Silva, N.L.P. (2005). O modelo de desenvolvimento bioecológico de Bronfenbrenner: Contribuições para o desenvolvimento humano. Em M.A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano : tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.71-89). Porto Alegre:Artmed.

Quintana Cabanas. (1983). Pedagogia, Ciencias de la Educación y Ciencia de la Educación. Em: Vários. *Estudios sobre epistemología y pedagogía*. Madrid: Amaya. p. 75-105.

Saviane, D. (1976). Contribuição a uma definição do curso de pedagogia. *Didata: a revista do educador*. (O que é Pedagogia?) São Paulo, n.5,

Saviani, D. e Goldberg, M. A. A. (1976). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): mais um programa de Pós-graduação? *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo,16. p. 81-89.

Scheibe, L. e Aguiar, M. A. (1999). Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, n.69, p.80-108, dez.

Schmied-Kowarzik, W. (1983). *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.

- Schuch, V. F. (1972). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério, 4 , (pp.98-110). Porto Alegre: Sulina
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2006). Orientação Pedagógica. *Equipes de atendimento / apoio à aprendizagem*. Brasília: SEDF
- Senna, S. R. C. M. (2003). *Formação e atuação do psicólogo escolar no Distrito federal: Panorama atual e perspectivas futuras*. Dissertação de Mestrado. Brasília- DF.
- Severino, A. J. (2000). A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... Em: N. S. C. Ferreira, M. A. S. Aguiar (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.
- Silva, S. S. (2002). *Desempenho escolar e autoconceito de crianças atendidas em um service psicopedagógico: percepção de alunos, mães, professoras, psicólogas e pedagogas*. Dissertação de Mestrado. Brasília – DF.
- Tanamachi, E.R. (2000). Mediações Teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. Em: Elenita de Rício Tanamachi; Marilene Proença & Marisa Lopes da Rocha (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

ANEXOS

**Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento**

Pesquisadora: Gláucia M^a Guerra Araújo

Professora da SEEDF e aluna de Mestrado da Universidade de Brasília

Professora Orientadora: Dra. Marisa Maria Brito da Justa Neves

Instrumento para Levantamento de Perfil dos Pedagogos das Equipes

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal possui, desde 1968, um Serviço de Atendimento Psicopedagógico composto, atualmente, por equipes formadas por Psicólogos, Pedagogos e Orientadores Educacionais.

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de conhecer a atuação dos Pedagogos que compõem essas equipes e este questionário realizará um levantamento acerca do perfil desses profissionais.

Esperamos respostas espontâneas, que expressem sua real opinião e que, com certeza, muito contribuirão para os desdobramentos da pesquisa.

Os participantes não serão identificados.

Agradecemos sua colaboração.

I – Dados do Respondente

- Iniciais do Nome: _____
- Idade: _____
- Sexo: () Feminino () Masculino

- Escola em que trabalha: _____
- GRE: _____
- Ao ingressar na SEEDF seu concurso foi de:
 - () Atividades
 - () Área específica do Magistério. Qual? _____
 - () Orientação Educacional
- Durante quanto tempo desenvolveu esta atividade? _____
- Você é Pedagoga em sua equipe? () Sim () Não
- Em quantas escolas? _____
- Sua equipe é composta por: Pedagogo (), Psicólogo (), Orientador Educacional ().
- Há quanto tempo você está atuando nesta função? _____
- Você atuava na Equipe antes da fusão? () Sim () Não
- Se sua resposta foi SIM a sua equipe era:
 - () do Ensino Especial
 - () do Ensino Regular

II- Formação

1 - **Graduação:** Nome do Curso: _____

Instituição	Local	Ano de término

Estágios em quais áreas	Habilitações

Possui outro curso de Graduação: () Sim () Não

2 - **Cursos de Pós Graduação:** () Sim () Não

Curso	Especialização	Mestrado	Doutorado
Nome do Curso			
Área do Curso			
Instituição			
Duração			

III - Atuação

1 - **Experiências profissionais, anteriores à atual, vinculadas à educação:**

Instituição	Função	Atividades	Período

2 – Por quê você escolheu atuar como Pedagoga na Equipe de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal?

3 - Descreva, brevemente, as atividades e funções que você desenvolve como Pedagogo atualmente.

4 – Quais atividades são específicas da atuação do Pedagogo junto aos alunos com queixas escolares?

5 - Considerando a atuação de outros profissionais da Equipe de Atendimento / Apoio à Aprendizagem (Orientador Educacional e Psicólogo Escolar), o que diferencia sua atuação como Pedagogo?

6 – Como ocorre a orientação sobre papéis e funções dos Pedagogos?

Data do Preenchimento: ____/____/____
