



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

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**O TRABALHO DO PEDAGOGO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DO DISTRITO FEDERAL PARA A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA  
DA ESCOLA**

ERIKA RODRIGUES DE FREITAS

**Brasília**

**2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RER68t Rodrigues de Freitas, Erika  
O trabalho do pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a organização pedagógica da escola / Erika Rodrigues de Freitas; orientador Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. -- Brasília, 2019.  
186 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2019.

1. Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. 2. Pedagogo. 3. Pedagogia. 4. Trabalho Pedagógico. 5. Escola Pública. I. Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, Otília, orient. II. Título.

ERIKA RODRIGUES DE FREITAS

**O TRABALHO DO PEDAGOGO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DO DISTRITO FEDERAL PARA A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA  
DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), sob orientação da Professora Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas.

**Brasília**

**2019**

ERIKA RODRIGUES DE FREITAS

**O TRABALHO DO PEDAGOGO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DO DISTRITO FEDERAL PARA A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA  
DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob orientação da Professora Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas.

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas

PPGE / Universidade de Brasília (Presidente)

Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

PUC-SANTOS (Membro Externo)

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

PPGE / Universidade de Brasília (Membro Interno)

Profa. Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva

PROFEPT/IFB (Suplente)

Defesa em: 06 de dezembro de 2019

Campus Darcy Ribeiro, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

## AGRADECIMENTOS

Enfim, um sonho realizado: o Mestrado na Universidade de Brasília – UnB. Quantas vezes pensei na possibilidade de cursar a pós-graduação quando ainda era uma estudante do curso de Pedagogia? Quantos caminhos percorri, repleto de desafios: a dedicação exclusiva ao curso, as leituras, produções, participações em congressos nacionais e internacionais e principalmente a administração do tempo de estudo/lazer/família. Em meio a tudo isso, posso dizer: eu consegui! Venci!

Por isso, primeiramente, gostaria de agradecer a Deus pelo dom da vida, por me dar forças para continuar estudando, mesmo com tantas dificuldades e me mostrar que é possível realizar sonhos. Nesta jornada não posso deixar de agradecer também às pessoas que foram e são essenciais na minha vida e que acreditaram no alcance dos meus objetivos; meus sinceros agradecimentos.

À minha família e aos meus amigos, que sempre acreditaram no meu potencial. Ao meu esposo Icaro Oliveira pela paciência e compreensão durante os meus momentos de estudo, por cuidar tão bem do nosso filho na minha ausência, durante as aulas e congressos e por sempre me incentivar. À minha sogra Iraneide Oliveira e à minha mãe Lúcia Helena, por me apoiarem e dedicarem tempo aos cuidados do Pedro, para que eu pudesse frequentar as aulas.

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dra. Otília Dantas, que “abraçou” o meu projeto, esteve ao meu lado nessa jornada, auxiliando-me na construção da pesquisa. Com ela aprendi que a educação transforma e que ser professora é ter paixão por ensinar, é acolher os alunos... Professora, você é minha inspiração!

Aos professores das disciplinas, aos professores que participaram da banca de qualificação e de defesa, cada um com suas particularidades, contribuições e ensinamentos, que me fizeram “crescer” como estudante da Pós-Graduação.

À Universidade de Brasília – UnB, onde fiz minha graduação em Pedagogia, Especialização em Coordenação Pedagógica pelo CFORM e agora o Mestrado. Sou grata pela oportunidade de estudar em uma universidade pública e de qualidade.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal por me conceder o afastamento remunerado para estudos e assim poder me dedicar exclusivamente ao mestrado.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo apoio à realização dessa pesquisa.

Às duas escolas de São Sebastião e aos sujeitos da pesquisa que aceitaram agregar a este estudo com suas opiniões, experiências, contribuindo imensamente para a nossa análise de dados.

Ao nosso grupo de mestrandos, em especial às amigas Livia, Simone e Monique pelo companheirismo e ao grupo de pesquisa GEPPEP. Com vocês caminhei nesta jornada, aprendi, enfrentei desafios; vocês são presentes de Deus em minha vida!

Ao professor Mestre Juscelino Francisco do Nascimento por me incentivar e acreditar que eu poderia ingressar no Mestrado, quando ainda estava cursando a Especialização: muito obrigada! O seu apoio e incentivo foram fundamentais.

Agradeço a todos que contribuíram de alguma forma para a concretização deste projeto e que estiveram ao meu lado em todos os momentos. Espero que meu trabalho possa ser útil para as discussões e debates acerca da importância do trabalho do pedagogo no contexto escolar e para a ampliação de estudos sobre as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Enfim, só gostaria de dizer: é um sonho realizado! Muito obrigada.

*“A educação é a arma mais poderosa que você  
pode usar para mudar o mundo”.*  
*(Nelson Mandela)*

## RESUMO

O estudo visa investigar o trabalho do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) a partir do seguinte **problema**: considerando as diferentes atuações do Pedagogo, qual o trabalho do pedagogo da EEAA/SEEDF quanto a organização pedagógica da escola? O **objetivo**: analisar o trabalho do pedagogo atuante na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA para a organização pedagógica das escolas públicas do DF. A EEAA atua no programa de intervenção educacional e no trabalho pedagógico para onde são encaminhados estudantes com dificuldades de aprendizagem. Na **fundamentação teórica**, foram tratados os conceitos de trabalho e educação. Pautou-se, também, nas principais legislações referentes à EEAA: a Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GDF, 2010a), Regimento Interno da Secretaria de Educação do DF (GDF, 2015), os Referenciais para atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GDF, 2014) e a Portaria nº 254 (12/08/2008). A base teórica que sustentou o estudo encontra-se em autores como Marx (1982, 1989, 2004), Antunes (2012), Pimenta (1999), Dantas (2001, 2003, 2007), Nóvoa (1999), Gauthier e Tardif (2010), Franco (2003, 2008), Imbernón (2010), Cruz (2012), entre outros. Na **metodologia**, adotou-se o Materialismo Histórico Dialético situado na abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987), (CRESWELL, 2007). Para análise dos dados, optou-se por utilizar a técnica da Análise do Discurso Crítica (ORLANDI, 2005), (FAIRCLOUGH, 2001) e categorias do Materialismo Histórico Dialético. Os instrumentos utilizados foram: pesquisa documental, grupo focal, entrevistas semiestruturadas e questionários (BARBOUR, 2009), (GIL, 2008). As **conclusões** demonstraram que, com este estudo, foi possível entender quem é o pedagogo da EEAA na SEEDF, as contradições existentes entre os documentos, legislações e o seu real trabalho na escola. Compreendeu-se que há uma articulação entre os pedagogos, os docentes, estudantes e família, proporcionando a organização do trabalho pedagógico. Foi possível entender que os professores se beneficiam do trabalho do pedagogo, mesmo não tendo conhecimento acerca de sua função. Percebeu-se que há carência na formação continuada específica aos pedagogos da EEAA e que o trabalho pedagógico desenvolvido em escolas públicas do DF merece ser visto como resistência às políticas neoliberais que invadem as práticas, desde que seja um trabalho comprometido e crítico.

**Palavras-chave:** Trabalho Pedagógico. Pedagogo. Pedagogia. Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Escola Pública.



## ABSTRACT

The study aims to investigate the work of the pedagogue of the Specialized Learning Support Team (EEAA) of the Federal District Education Secretariat (SEEDF) based on the following problem: considering the different acts of the Pedagogue, what is the work of the Pedagogue of the EEAA/SEEDF regarding the pedagogical organization of the school? The objective: to analyze the work of the pedagogue working in the Specialized Learning Support Team - EEAA for the pedagogical organization of public schools of df. The EEAA operates in the educational intervention program and pedagogical work to which students with learning difficulties are sent. In the theoretical foundation, the concepts of work and education were treated. It was also focused on the main legislations related to the EEAA: the Pedagogical Guidance of the Specialized Learning Support Service (GDF, 2010a), The Internal Rules of The Federal Department of Education (GDF, 2015), the References for the performance of the Specialized Learning Support Service (GDF, 2014) and Ordinance No. 254 (12/08/2008). The theoretical basis that supported the study is found in authors such as Marx (1982, 1989, 2004), Antunes (2012), Pimenta (1999), Dantas (2001, 2003, 2007), Nóvoa (1999), Gauthier and Tardif (2010), Franco (2003, 2008), Imbernón (2010), Cruz (2012), among others. In the methodology, dialectical historical materialism was adopted situated in the qualitative approach (TRIVIÑOS, 1987), (CRESWELL, 2007). For data analysis, we chose to use the critical discourse analysis technique (ORLANDI, 2005), (FAIRCLOUGH, 2001) and categories of Dialectical Historical Materialism. The instruments used were: documentary research, focus group, semi-structured interviews and questionnaires (BARBOUR, 2009), (GIL, 2008). The conclusions showed that, with this study, it was possible to understand who is the pedagogue of the EEAA in seedf, the contradictions between documents, legislation and their real work at school. It was understood that there is a articulation between pedagogues, teachers, students and families, providing the organization of pedagogical work. It was possible to understand that teachers benefit from the work of the pedagogue, even though they are not aware of their function. It was noticed that there is a lack in the continuing training specific to EEAA pedagogues and that the pedagogical work developed in public schools of the Federal District deserves to be seen as resistance to neoliberal policies that invade practices, provided that it is a committed and critical work.

**Keywords:** Pedagogical Work. Educator. Pedagogy. Specialized Learning Support Team. Public School.

## LISTA DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

<b>Figura 1</b>	Fonte de pesquisa do Estado do Conhecimento.....	25
<b>Figura 2</b>	As categorias de pesquisa para o Estado do Conhecimento.....	26
<b>Figura 3</b>	Temáticas e principais autores da fundamentação teórica.....	42
<b>Figura 4</b>	Fins e princípios da SEEDF.....	45
<b>Figura 5</b>	O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.....	54
<b>Figura 6</b>	A atuação do Pedagogo na EEAA.....	58
<b>Figura 7</b>	Representação gráfica do instrumento PAIQUE.....	63
<b>Figura 8</b>	Exemplo de curso de formação continuada de pedagogos.....	89
<b>Figura 9</b>	Ligação sujeito e objeto na dialética.....	94
<b>Figura 10</b>	Categorias para análise a partir do Materialismo Histórico Dialético.....	95
<b>Figura 11</b>	Surgimento da Análise do Discurso.....	104
<b>Figura 12</b>	Análise do Discurso Crítica.....	105
<b>Figura 13</b>	Dispositivos Teóricos.....	107
<b>Figura 14</b>	Dispositivos Analíticos utilizados neste estudo.....	108
<b>Figura 15</b>	Análise do Discurso e o Materialismo Histórico Dialético na pesquisa de campo.....	111
<b>Figura 16</b>	Triangulação dos dispositivos (análise do discurso) e categorias (materialismo histórico).....	112
<b>Figura 17</b>	Abordagem, método e análise da pesquisa.....	113
<b>Figura 18</b>	A ética na pesquisa.....	113
<b>Figura 19</b>	Trabalho do pedagogo na Orientação Pedagógica .....	134
<b>Figura 20</b>	Articulação do trabalho pedagógico.....	136
<b>Figura 21</b>	Para o desvelamento do trabalho: a raiz da atuação do pedagogo da EEAA na organização pedagógica da escola.....	144
<b>Figura 22</b>	O trabalho do pedagogo e suas relações com a formação.....	151
<b>Quadro 1</b>	Quadro de coerência da pesquisa.....	17
<b>Quadro 2</b>	Os artigos selecionados para discussão.....	31
<b>Quadro 3</b>	Categorias teóricas.....	34
<b>Quadro 4</b>	Resumo da estrutura das dissertações.....	36

<b>Quadro 5</b>	Dissertações e teses sobre a EEAA.....	40
<b>Quadro 6</b>	Quantidade de pedagogos nas Coordenações Regionais de Ensino.....	48
<b>Quadro 7</b>	Quantidade de pedagogos nas escolas públicas de São Sebastião –DF.....	49
<b>Quadro 8</b>	Trajatória das Equipes de Apoio à Aprendizagem da SEEDF.....	51
<b>Quadro 9</b>	Contribuições da EEAA no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.....	59
<b>Quadro 10</b>	Funções do pedagogo e do psicólogo da EEAA.....	59
<b>Quadro 11</b>	Eixos de trabalho do pedagogo da EEAA.....	60
<b>Quadro 12</b>	Perfil e saberes necessários ao pedagogo da EEAA.....	67
<b>Quadro 13</b>	Principais pensadores que influenciaram a educação.....	72
<b>Quadro 14</b>	Um breve histórico sobre o curso de Pedagogia no Brasil.....	79
<b>Quadro 15</b>	Objetivos alcançados com a formação continuada.....	88
<b>Quadro 16</b>	Roteiro do grupo focal com professores.....	101
<b>Quadro 17</b>	Representações e valores das siglas e sinais do discurso.....	102
<b>Quadro 18</b>	Instrumentos e participantes da pesquisa.....	103
<b>Quadro 19</b>	Cursos de formação continuada – Pedagoga 1 (PE1) e Pedagoga 2 (PE2).....	116
<b>Quadro 20</b>	Cursos de formação continuada – Professores (Escola 1) e (Escola 2).....	119
<b>Quadro 21</b>	O discurso das pedagogas da EEAA.....	124
<b>Quadro 22</b>	Ocorrências discursivas presentes no tópico 5.1 .....	125
<b>Quadro 23</b>	Ocorrências discursivas presentes no tópico 5.2 da análise dos dados.....	133
<b>Quadro 24</b>	O discurso dos professores.....	137
<b>Quadro 25</b>	Ocorrências discursivas sobre formação inicial e continuada.....	151
<b>Tabela 1</b>	Artigos encontrados nas revistas selecionadas QUALIS B e C.....	28
<b>Tabela 2</b>	Número de dissertações e teses por categoria.....	33
<b>Gráfico 1</b>	Localidade das publicações.....	30
<b>Gráfico 2</b>	Perfil dos docentes da Escola 1.....	117
<b>Gráfico 3</b>	Perfil dos docentes da Escola 2.....	118
<b>Gráfico 4</b>	A formação continuada exerce influência na prática pedagógica?.....	119

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>AD</b>	Análise do Discurso
<b>ADC</b>	Análise do Discurso Crítica
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>Anfope</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
<b>CEE</b>	Centro de Ensino Especial
<b>CEF</b>	Centro de Ensino Fundamental
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>COMPP</b>	Centro de Orientação Médico Psicopedagógico
<b>Conedu</b>	Congresso Nacional de Educação
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>DPAC</b>	Distúrbio do Processamento Auditivo Central
<b>EAPE</b>	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
<b>Educere</b>	Congresso Nacional de Educação
<b>EEAA</b>	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
<b>Endipe</b>	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
<b>Enfope</b>	Encontro Internacional de Formação de Professores
<b>FE</b>	Faculdade de Educação
<b>FEDF</b>	Fundação Educacional do Distrito Federal
<b>GSEAA</b>	Gerência do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>NAPOE</b>	Núcleo de Apoio Pedagógico e Orientação Educacional
<b>OP</b>	Orientação Pedagógica
<b>Paique</b>	Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares
<b>PDCA</b>	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PACP</b>	Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia
<b>SEAA</b>	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
<b>SEEDF</b>	Secretaria de Educação do Distrito Federal

<b>Seplag</b>	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
<b>SGA</b>	Secretaria de Gestão Administrativa
<b>SOE</b>	Serviço de Orientação Educacional
<b>TDAH</b>	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>TGD</b>	Transtorno Global do Desenvolvimento
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 ESTADO DO CONHECIMENTO</b> .....	24
1.1 As categorias de pesquisa.....	25
<b>2 O SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM: IDENTIFICANDO O PEDAGOGO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL</b> .....	44
2.1.O Serviço Especializado e Apoio à Aprendizagem (SEAA) e as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA).....	47
2.2. O Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.....	56
2.3.A caracterização do perfil, saberes e identidade do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.....	65
<b>3 A PEDAGOGIA E A EPISTEMOLOGIA DO PEDAGOGO</b> .....	71
3.1.A Pedagogia: ciência, prática ou filosofia?.....	76
3.2.Epistemologia da formação do Pedagogo.....	79
3.3.A formação continuada como elemento para a construção e ressignificação da prática pedagógica.....	84
3.4. Formação continuada do Pedagogo da EEAA: influências no seu trabalho?.....	86
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	92
4.1. O Materialismo Histórico Dialético.....	92
4.2.Classificação da pesquisa.....	99
4.3.Instrumentos para coleta de dados.....	99
4.4.A análise do discurso crítica.....	103
4.5.Dispositivos teóricos e analíticos.....	106
4.6.Dispositivos analíticos.....	108
4.7.O <i>locus</i> da pesquisa.....	114
4.8.Os participantes da pesquisa.....	116
<b>5 O TRABALHO DO PEDAGOGO DA EEAA PARA A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA</b> .....	121
5.1.A historicidade e a identidade docente expressas no discurso do pedagogo da EEAA.....	121
5.2.O trabalho do pedagogo no contexto da escola pública do Distrito Federal: entre o legal e o real.....	126
5.3.O trabalho pedagógico e a relação com os professores, pedagogos, família e escola..	135
5.4.A formação inicial e continuada: elementos norteadores da prática do pedagogo da EEAA.....	146
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	154
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	159
<b>APÊNDICES</b> .....	173

## INTRODUÇÃO

Este estudo nasceu do interesse em analisar a atuação dos pedagogos das Equipes Multidisciplinares da Secretaria de Educação do Distrito Federal, mais especificamente das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), que fazem parte do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). Trata-se de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em nível de mestrado acadêmico, integrante da linha de pesquisa **Profissão Docente, Currículo e Avaliação** (PDCA).

Com o desejo de atuar na docência, mais precisamente nos anos iniciais, ingressei na Universidade de Brasília em 2005, no curso de graduação em Pedagogia. Durante o percurso como estudante, participei de projetos de extensão na área de ensino e aprendizagem e procurei cursar disciplinas que abrangessem uma temática que despertou o meu interesse como estudante de Pedagogia: as dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, foi possível pesquisar, aprofundar e apresentar meu trabalho final de conclusão de curso, intitulado: Dificuldades de Aprendizagem: o olhar de professores da 4ª série do Ensino Fundamental. Após a conclusão do curso, iniciei uma jornada de estudos com o objetivo de ser aprovada no concurso público da Secretaria de Educação do Distrito Federal, sendo a minha aprovação ocorrida em 2010 e a nomeação no cargo de professora da Educação Básica (Anos Iniciais) em 2012.

Ainda com desejo de continuar os estudos sobre dificuldades de aprendizagem, iniciados na graduação, concluí minha especialização em Psicopedagogia Clínica. Após esse curso, surgiu a vontade de participar do processo seletivo interno promovido pela SEEDF para atuar como pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), pois é uma função que lida diretamente com os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, participei da seleção e fui aprovada.

Na época, mesmo com a aprovação no processo interno, não foi possível atuar de imediato nessa função, visto que não havia vagas disponíveis na coordenação regional de ensino em que eu estava lotada naquela época (Regional – Guará/Estrutural). Permaneci, então, como professora dos anos iniciais. Em 2014 tive a oportunidade de trabalhar em outra área de meu interesse: a coordenação pedagógica, permanecendo até 2016, ano em que deixei a regional do Guará e fui lotada na regional de São Sebastião (a pedido). Durante esse tempo (2014 a 2016), foi possível cursar a minha segunda especialização: em coordenação pedagógica, pelo Centro de Formação Continuada de Professores (CFORM) na Universidade de Brasília. A especialização no CFORM foi uma grande experiência, que me fez pensar na

possibilidade de fazer o processo seletivo, inicialmente como aluna especial, do mestrado na Universidade de Brasília e, assim, aprofundar meus estudos.

No início de 2017, ingressei como aluna especial do mestrado e, concomitantemente, surgiu a vaga e a oportunidade de fazer parte da EEAA, algo que eu esperava há muito tempo. Assim, mergulhada na função de pedagoga e nos estudos da disciplina, tive o interesse de fazer o processo seletivo para aluna efetiva do mestrado acadêmico e pesquisar sobre o trabalho do pedagogo da EEAA - Secretaria de Educação do DF, um tema que, eu acredito, que é relevante no ambiente escolar e que me despertava tanta curiosidade. Verifiquei também, que existiam poucos trabalhos acadêmicos sobre esse pedagogo, tendo em vista ser uma realidade específica do Distrito Federal. Tal fato instigou ainda mais o desejo por pesquisar esta temática.

Neste contexto, atuando como pedagoga e como estudante do mestrado, surgiram diversas indagações a respeito do trabalho desse pedagogo, entre elas:

- Quem é o pedagogo da EEAA?
- Como se dá a organização do trabalho do pedagogo da EEAA?
- Como os docentes percebem o trabalho do Pedagogo e como se beneficiam deste trabalho?

A partir destas três questões, emergiu o tema definitivo da pesquisa: “O trabalho do Pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a organização pedagógica da escola”, justificado pela necessidade em direcionar o olhar para esse profissional, para compreender o trabalho pedagógico nas escolas públicas do Distrito Federal, bem como verificar as suas dificuldades para cumprir as exigências postas pela SEEDF em relação à organização pedagógica, entender a visão dos docentes, além de refletir sobre as práticas neoliberais que assolam o trabalho na SEEDF. Entendemos, também, a importância de aprofundar o olhar no pedagogo como mediador do trabalho na escola, pois acreditamos que esse trabalho é intencional e voltado à aprendizagem dos estudantes.

Compreender quem é este profissional e como se desenvolve o seu trabalho é fundamental, considerando a sua formação inicial em Pedagogia; esta, enquanto ciência da educação, proporciona os princípios teóricos e práticos, constituídos a partir do processo formativo, para o trabalho do pedagogo. Deste modo, o problema materializou-se a partir da questão central: Considerando as diferentes atuações do pedagogo, qual o trabalho do pedagogo da EEAA/SEEDF quanto a organização pedagógica da escola?

No cotidiano, a todo o momento, surgem demandas diversificadas, sendo necessário que o pedagogo proponha alternativas de trabalho no intuito de desenvolver um olhar



pedagógico sobre o estudante, acompanhado pelo professor no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem, além de atuar de forma articulada entre a escola e a família. Assim, consideramos o olhar sobre o trabalho do pedagogo da EEAA voltado para uma educação transformadora, sendo importante considerar o homem como sujeito de sua realidade social, de acordo com o contexto em que está situado.

No intuito de obter uma melhor compreensão sobre este objeto de estudo, elaboramos um quadro de coerência (Quadro 1) com a proposta da pesquisa, objetivos gerais e específicos, bem como as questões norteadoras que delimitam o tema.

**Quadro 1** - Quadro de coerência da pesquisa

<b>TEMA:</b> O trabalho do pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a organização pedagógica da escola		
<b>PROBLEMA:</b> Considerando as diferentes atuações do pedagogo, qual o trabalho do <b>pedagogo da EEAA/SEEDF</b> quanto a organização pedagógica da escola?		
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Analisar o trabalho do pedagogo atuante na EEAA para a organização pedagógica em escolas públicas do DF.		
<b>QUESTÕES SECUNDÁRIAS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>TÉCNICAS DE PESQUISA</b>
Quem é o pedagogo da EEAA?	1. Caracterizar e identificar o perfil do pedagogo da EEAA na legislação;	<b>Pesquisa Documental:</b> Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem; Regimento Interno da Secretaria de Educação do DF; Referenciais para atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem; Portaria nº 254, de 12/08/2008, dispõe sobre a regulamentação das equipes
Como se dá a organização do trabalho do pedagogo da EEAA?	2. Analisar o trabalho do pedagogo da EEAA na escola;	<b>Entrevistas Semiestruturadas:</b> Pedagogo da Equipe <b>Questionários:</b> Pedagogos e professores.
Como os docentes percebem o trabalho do pedagogo e como se beneficiam deste trabalho?	3. Compreender as percepções dos professores sobre os pedagogos na articulação do trabalho pedagógico	<b>Grupo Focal:</b> Professores.

Fonte: elaboração própria (2019).

O quadro de coerência (Quadro 1) permitiu entrelaçar os elementos, interligando os objetivos à pesquisa de campo de modo a responder os questionamentos da investigação.

Compreendendo a sociedade como uma totalidade, considerou-se importante tratar, primeiramente, o conceito de **trabalho e educação**, pois acreditamos que o trabalho do pedagogo e a escola estão diretamente relacionados às influências sociais, políticas, culturais e econômicas do Estado, sendo este, portanto, a forma pelo qual os indivíduos da classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época (MARX e ENGELS, 2008). Na visão de Antunes (2012), o trabalho é a base da sociedade, pois conduz a vida social, à plenitude humana, além de ser uma atividade vital. “O trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana” (ENGELS, 2013, p. 1). A formação educacional é aquela que, baseada na reflexão, gera a realização plena pelo trabalho. No contexto escolar, a prática reflexiva desenvolvida pelo pedagogo poderá promover uma educação voltada para a transformação, para a mudança, principalmente com relação à aprendizagem. Neste sentido, é necessário que os sujeitos apropriem-se do conhecimento para entenderem o ambiente do qual fazem parte, configurando, assim, o trabalho como princípio educativo.

Observamos esse fato, quando Asbahr e Sanches (2013) nos afirmam que a escola possui duas vertentes. Ao mesmo tempo em que dissemina a ideologia liberal, pode ser aquele que contribui para a população aderir ao pensamento da classe burguesa, no sentido da disseminação dos conteúdos pedagógicos oriundos dos currículos padronizados e na formação para o trabalho, fornece os conhecimentos para entender e pensar sobre a realidade social. Deste modo, fazendo referência ao pensamento marxista, acreditamos que o trabalho é inerente ao ser humano e, a escola contribui para promover essa atividade produtiva.

No entanto, quando há uma formação sem reflexão, certamente que acontecerá a expropriação da força de trabalho desse sujeito e, conseqüentemente, sua alienação. Nesse sentido, para Marx (1989), o trabalhador alienado tem, ao final do seu processo de trabalho, a materialização de um produto alheio, propriedade do capitalista. Cabe ressaltar que o trabalho não pode distanciar-se da educação, pois são conceitos inter-relacionados.

Considerando que o trabalho se relaciona à educação, para Charlot (2013), essa última é aquela que transmite modelos sociais de comportamento como, por exemplo, os modelos de trabalho, de vida, de troca, de relações de autoridade, de conduta religiosa, entre outros, por meio da experiência e da conduta da sociedade ao longo dos anos. Tais modelos exercem influências no comportamento dos indivíduos diante de outros indivíduos e no mundo que os cerca. Porém nem todos constroem os mesmos modelos, pois não existe uma sociedade homogênea, sendo a divisão de classes sociais com diferentes concepções fator preponderante

nesse aspecto, concebendo o modelo de trabalho de diferentes formas. Sobre isto, Charlot (2013, p. 57) destaca:

Essas classes sociais têm concepções diferentes da vida, do trabalho, das relações humanas etc., e traduzem essas concepções em seus ideais. Ora, a criança participa desta divisão da sociedade em classes, por meio de seu pertencimento familiar. Ela se torna assim mais ou menos hábil para exprimir seus estados de alma, fazer um trabalho manual, estabelecer certos tipos de relação com os outros, etc. [...], no entanto, isto não significa que, na sociedade, haja uma simples justaposição de modelos ideais. O conflito social dominante é a luta de classes, a qual, em última análise, opõe uma classe dominante e uma classe dominada, as classes intermediárias aliando-se a uma ou a outra (CHARLOT, 2013, p. 57).

Ainda trabalhando o conceito de educação, Freres, Rabelo e Segundo (2008, p. 8) afirmam que a educação deve transmitir valores, habilidades e conhecimentos essenciais no processo de reprodução social. Porém, sua função, por muitas vezes, fica limitada tendo em vista que “[...] interessa uma educação instrumental e pragmática em que o Estado assume a formulação de políticas educacionais que atendam aos interesses do sistema social vigente”.

Sobre essas políticas públicas educacionais, podemos citar, por exemplo, a oferta de cursos técnicos gratuitos, cursos de graduação de curta duração, entre outros. Percebe-se que umas das intenções dessas políticas é oferecer pseudoproteção aos mais carentes. Muitas delas são ofertadas na tentativa de solucionar problemas; porém os cursos imprimem uma ideologia de valorização do trabalho alienado, pois a população fica isenta das decisões do governo. Como destaca Mendes (2013, p. 29):

As políticas públicas educacionais, em geral, têm servido apenas como um analgésico, que atenua a dor, mas não cura a doença. O que se quer dizer é que as políticas têm tido um caráter compensatório de abrandar os problemas sem resolvê-los. A educação pública acaba virando refém de poucos recursos públicos que apenas asseguram o seu precário funcionamento. Por outro lado, as políticas públicas educacionais, em geral, podem ser definidas pelo seu caráter centralizador, ou seja, não propiciam a participação da sociedade, principal interessada nos seus resultados (MENDES, 2013, p. 29).

A partir das leituras, compreendemos que as temáticas “formação de professores” e a “construção da identidade profissional” também estão ligadas às políticas de Estado que procuram ofertar uma formação dentro de uma perspectiva hegemônica, destinada ao mercado de trabalho, para, assim, perpetuar o sentido hegemônico em que o produto do trabalho gera benefício a poucos. Segundo Charlot (2013, p. 59), a educação é política “[...] porque forma a personalidade segundo normas que refletem as realidades sociais e políticas. A educação age politicamente sobre o indivíduo”. O Estado interfere na formação dos estudantes que

absorvem as ideias na medida em que a escola transmite os modelos sociais de forma implícita e explícita. Ainda encontramos em Charlot (2013) que:

A criança assimila ideias políticas, as quais, como os modelos sociais e os ideais, refletem as divisões sociais, as lutas de sociais e as relações de força na sociedade. Ela adquire, ao mesmo tempo, as ideias políticas de seu ambiente familiar e social e as concepções políticas e dominantes, impostas à sociedade inteira pela classe dominante (CHARLOT, 2013, p. 60).

Nesse sentido, pensando na perspectiva marxiana, o Estado é parte do capital ou favorece a expansão do capital. Assim, percebemos a dificuldade das escolas e dos profissionais que nela atuam terem autonomia, pois esse Estado nos exige o que favorece ao capital; existe a autonomia na lei, porém, nos questionamos se há o cumprimento dessas legislações. Compreendemos que a lógica capitalista distorce essa visão impedindo, também, esta percepção por parte de professores, bem como de outros profissionais, como o pedagogo. Um exemplo é citado por Villas Boas (2017):

Essa característica da organização capitalista do processo de trabalho se reflete no planejamento do trabalho pedagógico, retirando do professor, em alguma extensão, seu poder de decisão. Isso acontece quando o professor recebe prontos, para apenas aplicar: propostas pedagógicas, projetos, instrumentos de avaliação, pacotes pedagógicos (VILLAS BOAS, 2017, p. 15).

Então, como podemos falar em autonomia quando a escola e os seus profissionais recebem prontos os “pacotes pedagógicos” para serem aplicados em sala de aula. São práticas neoliberais impostas ao professor. No entanto cabe a este verificar como poderá agir e promover práticas libertadoras, na contramão do que determina o Estado. Assim, as demandas impostas pelas coordenações regionais de ensino exigem, que os professores, sigam as orientações que lhe são repassadas. Este fato nos remete a uma contradição: deparamos-nos com a gestão democrática na escola, porém há a necessidade de cumprir as orientações pedagógicas do Estado.

Na contramão desta prática, cabe aos docentes assumir uma postura crítica e tentar adaptar, no que for possível, as propostas impostas à realidade da sua sala de aula e dos seus alunos. O pedagogo é um dos profissionais que pode auxiliá-los nesse procedimento. Compreendemos que, mesmo em sistemas “fechados”, o sujeito pode ser interventivo e assumir manobras para uma educação emancipadora. Este é um pensamento que se aproxima da proposta de educação citada por Mészáros (2008, p. 170).

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipadora, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que

afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores – somente aí se universalizará a educação.

Nesse sentido, podemos também recorrer à Certeau (1998) no que diz respeito às práticas no cotidiano escolar. Essas práticas “são esquemas de operações e manipulações técnicas” (CERTEAU, 1998, p. 109). Pensamos que, nestas práticas, o professor poderá valer de estratégias para adequar a sua postura crítica em meio àqueles projetos que são postos para a escola sem a reflexão dos docentes, pedagogos e demais atores do cotidiano escolar. Em relação a essas estratégias, entendemos como “habilidades para manobrar em conjunturas diferentes onde o capital inicial se acha empenhado” (CERTEAU, 1998, p. 121).

Ainda de acordo com Certeau (1998), compreendemos que o homem é capaz de inventar o cotidiano e escapar silenciosamente das conformações colocadas. Essa invenção do cotidiano é chamada por ele de “artes de fazer”, “táticas de resistência”. Mesmo que os professores tenham que seguir as imposições do Estado (como, por exemplo, as imposições das Coordenações Regionais de Ensino), existem maneiras de, a partir de brechas, exercer a Pedagogia. “As invenções cotidianas que ocorrem nas escolas representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhe são impostas, às diferentes formas de caça não autorizada, que vai reorganizando o cotidiano e suas práticas” (DURAN, 2007, p. 135). Entendemos que, a partir dessas brechas, os professores podem ir além do “agir silenciosamente para escapar das imposições”; podem juntar-se ao coletivo para que as brechas se tornem luta e espaço de tomada de consciência.

Há de se realçar que a realidade da prática educativa se faz por meio de ações artesanais, espontâneas, intuitivas, criativas, que vão se amalgamando, em cada momento de decisão, em ações refletidas, apoiadas em teorias, organizadas por intermédio de críticas, autocríticas, de expectativas de papel. Nesse sentido, no exercício da prática educativa, convivem dimensões artísticas e científicas expressas pela dinâmica entre o ser e o fazer, entre o pensar e o realizar, entre o poder e o querer realizar (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 66).

Assim, é vital pensar em uma educação democrática e universal. Porém, se o trabalho dos atores escolares (como, por exemplo, professores, coordenador pedagógico, supervisor, pedagogo da EEAA, gestor e outros) for fragmentado, a escola acaba reproduzindo uma dinâmica capitalista, com um trabalho voltado para os interesses dominantes do Estado. Freitas (1995) nos adverte que a escola está permeada pelo ideal capitalista, porém não está tomada por completo, pois possui seus antagonismos. Sendo assim, é importante que se

realize a reflexão crítica para superar o modelo fragmentado da organização do trabalho pedagógico, para que a escola encontre meios de adequar o trabalho à sua realidade social, tendo em vista que o Estado tem promovido políticas de educação destinadas às instituições escolares, com o intuito de priorizar a manutenção da hegemonia e valorizar a cultura dominante. De fato, essa cultura baseia-se na desigualdade, divisão de classes e de poder.

Em meio a essa cultura de classes, temos o trabalho como “único laço que os une às forças produtivas e à sua própria existência [...]. Chegamos ao ponto em que os indivíduos são obrigados a se apropriar da totalidade das forças produtivas existentes” (MARX e ENGELS, 2008, p. 82). Antunes (2012, p. 10) afirma que “[...] dizer que o ser humano precisa produzir para se manter [...] significa afirmar que a atividade produtiva constitui algo ineliminável do próprio processo de manutenção da humanidade”. Neste sentido, cabem as seguintes indagações: qual o papel da escola e do trabalho do pedagogo diante desta realidade de manutenção? A organização pedagógica da escola estimula em seus alunos a reflexão? Torna-se necessário que a escola e os seus profissionais se utilizem de mecanismos e “brechas” para ir contra essa manutenção estatal, no sentido de transformar essa realidade em meio a essas contradições. A partir dos pensamentos de Marx (2010), compreendemos que é possível conhecer as contradições da ordem social por meio do conhecimento sistemático da escola.

Outra categoria importante é a **alienação**. Esta se materializa quando os homens não se vêem naquilo que fazem; se separam daquilo que lhe é próprio ocorrendo um estranhamento. Observamos em Marx (2004, p. 84), que

Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada.

Salientamos, também, a afirmação de Antunes (2012, p. 30) que “[...] a alienação deve ser entendida como tudo aquilo que historicamente obstaculiza a relação de mediação direta que se estabelece entre ser humano e natureza, como tudo aquilo que se interpõe nesta relação”. Na organização escolar, é possível perceber se há perpetuação dessa dinâmica de alienação por meio de ferramentas que orientam a prática do professor, tais como: avaliações, currículo, livro didático, planejamento escolar, relação professor e aluno, decisões da equipe gestora, o trabalho pedagógico. Essas ferramentas fazem parte da realidade do docente, por vezes do pedagogo e podem contribuir para um trabalho alienado quando o professor não se reflete nele; a não ser que haja uma reflexão crítica a respeito delas. Lembrando que não basta

apenas a tomada de consciência para extinguir totalmente o caráter da alienação, pois enquanto houver uma sociedade capitalista, haverá alienação. Oliveira (2013, p. 164) afirma que

Não parto do princípio de que a escola seja mero aparelho ideológico do Estado e reprodutora pura e simples das relações de dominação social, mas da idéia de que sua organização e sua prática estão permeadas por essas relações de mando e submissão. É claro que a intensidade com que tais relações adentram a escola depende da história particular de cada instituição – da organização dos seus sujeitos, da apropriação que fazem das prerrogativas legais ou das imposições governamentais, da sua capacidade de resistência aos mecanismos sociais de dominação, dos seus interesses imediatos e mediatos.

Em meio a essa prática pedagógica tomada por um caráter alienador, há a figura do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem, um profissional responsável por auxiliar e promover estratégias que podem contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, um dos seus desafios é atuar como mediador da práxis. Vale salientar que “o conceito de práxis está intimamente vinculado à prática, uma vez que esta é a referência para a transformação da realidade, mas não uma prática qualquer, e sim uma prática carregada de intencionalidade, como expressão do caráter terreno do pensamento” (PINTO, 2011, p. 27).

Assim, atuando por meio da sua prática, é possível construir sua identidade e formação, de modo que possa contribuir para melhorar o trabalho pedagógico em meio à alienação. Desse modo, partimos da ideia de mudança do ambiente escolar, tendo em vista que “a coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária” (MARX e ENGELS, 2008, p. 100).

Após esse diálogo com os autores em uma perspectiva crítica de análise do trabalho, da escola e da sociedade, apresentamos o Estado do Conhecimento, com o intuito de verificar as produções existentes no Brasil sobre a temática deste estudo, bem como destacar a relevância do tema da pesquisa.

## 1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Consideramos que, para a materialização da percepção sobre o trabalho do pedagogo da Equipe Especializada na SEEDF, faz-se necessário tecer uma análise e discussão acerca do olhar que estudiosos do Brasil têm sobre o tema destacado. Recorremos, então, ao **Estado do Conhecimento**, uma pesquisa fundamental que traz, em seu arcabouço, o seguinte objetivo: permitir conhecer algumas das produções que estão relacionadas ao que está investigando, neste caso, conhecer as produções acerca do trabalho do pedagogo. O estudo em questão tem como temática específica o pedagogo da EEAA; como essa nomenclatura é uma especificidade apenas do Distrito Federal, a pesquisa do Estado do Conhecimento retratou tanto o trabalho do pedagogo de modo geral como também o pedagogo da EEAA, para se ter uma visão mais ampliada acerca do tema.

Prigol (2013, p. 3) ressalta que o Estado do Conhecimento permite “uma coleta de conhecimentos produzidos sobre o tema, possibilitando uma visão do que outros pesquisadores publicaram”. Trata-se, nesta pesquisa, de identificar e desvelar os eixos que permeiam e delimitam o trabalho do pedagogo nas escolas. Para obter essa coleta de dados, realizamos uma seleção das produções acadêmicas com temas relacionados ao objeto de estudo em questão.

No intuito de compreender melhor o Estado do Conhecimento da prática do pedagogo em ambiente escolar, consideramos importante entender o que Morosini e Fernandes (2014) abordam.

A identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica é chamada de Estado do Conhecimento. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia (MOROSINI e FERNANDES, 2014, p. 155).

Assim, realizou-se uma pesquisa de produções científicas para compreendermos a visão do nosso objeto à luz de outros estudos. Para isso acessamos, inicialmente, a Plataforma Sucupira, que consideramos ser a base de referência do Sistema Nacional da Pós-Graduação.

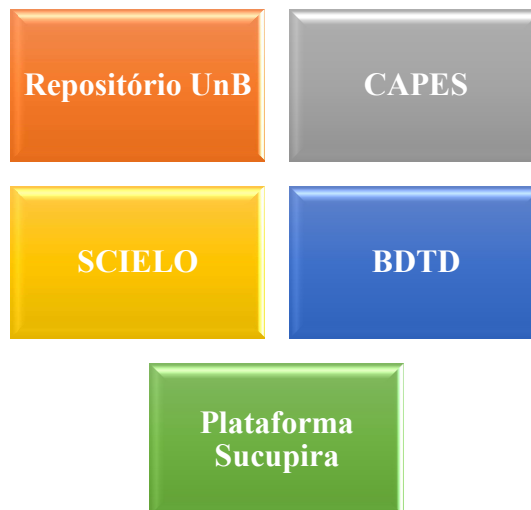
A partir desta plataforma, selecionamos periódicos de *QUALIS A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, C*, que são avaliadas e classificadas pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES, além de pesquisar em publicações - Anais - de congressos no Brasil (selecionamos um período específico para cada congresso escolhido), como: Educere (Encontro Nacional de Educação – publicações de 2011 e 2017), Enfope (Encontro



Internacional de Formação de Professores – publicações de 2010), Endipe (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – publicações de 2010), Conedu (Congresso Nacional de Educação – publicações de 2017) e Enforsup (Encontro Internacional sobre a Formação Docente para Educação Básica e Superior – publicações de 2017).

Assim, tornou-se possível verificar a existência de artigos relacionados ao tema em questão. Ressaltamos que o recorte temporal escolhido foi 2010 - 2018, tendo em vista que em 2010 houve um grande marco teórico para a EEAA e pedagogos da SEEDF: a publicação da Orientação Pedagógica (GDF, 2010a), um documento que norteia e orienta o trabalho dos pedagogos da Secretaria de Educação do DF. Em relação à pesquisa de dissertações e teses, recorreremos à *Scientific Electronic Librarty Online* – Scielo, CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações – BDTD e Repositório da Universidade de Brasília – UnB (Figura 1).

**Figura 1 - Fonte de Pesquisa do Estado do Conhecimento**



Fonte: elaboração própria (2019).

## 1.1 As categorias de pesquisa

Definimos algumas palavras-chave que consideramos pertinentes ao objeto de estudo para realizar a pesquisa inicial dos artigos, teses e dissertações, tais como: **pedagogo**, **pedagogia**, **trabalho do pedagogo**, **equipe especializada**, **equipe multidisciplinar**, **formação continuada** (Figura 2). A partir desses termos, selecionamos os trabalhos com temáticas semelhantes.

**Figura 2** – As categorias de pesquisa para o Estado do Conhecimento



Fonte: elaboração própria (2019).

No que diz respeito à categoria **trabalho do pedagogo**, tornou-se necessário fazer uma análise geral tendo em vista que, de acordo com o levantamento inicial, não foram visualizadas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (com esta nomenclatura específica) em outros Estados do Brasil, o que também justifica a pequena quantidade de artigos encontrados a partir das palavras **Equipe Especializada** e **Equipe Multidisciplinar** (conceitos que serão explanados mais adiante no referencial teórico).

Sobre o **Pedagogo**, percebemos que os textos debatem sobre sua identidade, perfil e atuação nas escolas, suas dificuldades na relação pedagógica, devido à imposição do serviço burocrático exigido pela demanda do contexto escolar. Desta maneira, durante a análise acerca da categoria **formação continuada** do pedagogo, foi possível encontrar uma variedade ímpar que pode contribuir para entender a formação da autonomia e da identidade desse profissional na Equipe Especializada. A **Pedagogia** como formação inicial também é uma linha que se mostrou em destaque no meio científico, com o intuito de aprimorar estudos preliminares para alargar e definir quem é o pedagogo hoje na escola.

Na intenção de organizar os artigos, apresentaremos a seguir, aqueles encontrados a partir das palavras-chave/categorias escolhidas (Figura 2), fazendo referência à classificação *QUALIS*, nome da revista e quantidade de artigos encontrados. As revistas foram selecionadas por meio da Plataforma Sucupira, a partir do critério – **área: Educação**, sendo a pesquisa

iniciada pelo *Qualis A1*, com os periódicos: Educar em Revista (UFPR), Ciência e Educação (Unesp), Educação & Sociedade, Educação & Pesquisa (USP), Educação & Realidade (UFRGS), Revista Brasileira de Educação. No entanto, nesta pesquisa inicial nas revistas A1, encontramos apenas um artigo na revista Educar em Revista da UFPR: **“Pedagogos construindo suas identidades: entre adstrições e escolhas”** (POOLI e FERREIRA, 2017), que discute sobre as configurações das identidades aos pedagogos, a precarização do seu trabalho e o compromisso com as demandas que envolvem alunos e professores nas escolas.

Já em relação à pesquisa nos periódicos selecionados *Qualis A2*, encontramos o texto: **“Competências do pedagogo: uma perspectiva docente”** (MOROSINI, CABRERA e FELICETTI, 2011), que tem como foco a identificação de competências e indicadores exigidos à formação do pedagogo para que ele possa exercer o seu trabalho em meio às diversas demandas educacionais.

Para a pesquisa nos *Qualis B e C*, selecionamos alguns periódicos a partir do critério área de concentração: Educação / Ciências Humanas, sendo elas: Contexto e Educação, Educação & Fronteiras, Educação em Revista, Temas em Educação, Educação em Destaque, Educação em Debate, Cadernos de Educação (UMESP), Debates em Educação, Pesquisa e Debate em Educação, Educação em Foco (UFMG), Revista Educação (UFSM), Revista de Educação (PUC - Campinas), Educação & Linguagem, Educação (Rio Claro), Teoria e Prática da Educação, Trabalho e Educação (UFMG), Educação PUCRJ, Educere et Educare, Entreideias: educação, cultura e sociedade, Vivências – Revista Eletrônica de Extensão da URI, Educação: teoria e prática, Pedagogia em Foco.

Assim, foi encontrado 1 artigo B1 na Revista Pedagogia em Foco – **“A formação do Pedagogo no Brasil: fundamentos legais”** (GEBRAN, ARANTES e STÁBILE, 2013), no qual os autores retratam o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil e analisam documentos no intuito de verificar qual a função do pedagogo e qual a sua verdadeira atuação na escola.

Outros artigos destacados nesta pesquisa (*Qualis B e C*): Revista Vivências - Revista Eletrônica de Extensão da URI/B2 – **“O pedagogo no contexto contemporâneo: desafios e responsabilidades”** (FELDEN *et al*, 2013); Revista Educação: teoria e prática/B2 – **“Atendimento educacional especializado ao superdotado em escola pública americana e contribuições para o contexto brasileiro”** (RONDINI e PEREIRA, 2016), Revista Trabalho & Educação/B2 – **“O perfil profissional do pedagogo e sua atuação na educação básica: uma construção”** (MEDINA e DALBEN, 2010), Revista Temas em Educação/B3 – **“Cotidianidade limites e possibilidades na ação do pedagogo”** (SCHVARZ, 2016).

Inicialmente, a partir das leituras desses títulos, pode nos parecer um leque diverso de enfoques; no entanto, após a leitura e estudo desses textos, percebemos que o trabalho do pedagogo é destacado em todos, cada um de uma maneira particular.

Em relação ao artigo sobre o AEE – Atendimento Educacional Especializado, optamos por acrescentar a referência sobre este atendimento neste Estado do Conhecimento, pois também é um trabalho realizado por pedagogos na SEEDF e pode ser confundido com a EEAA, devido às diversas semelhanças de atuação. Sendo assim, o tema foi acrescentado com intuito de esclarecimento ao leitor e compreensão entre as diferenças e semelhanças desses dois tipos de serviço. A tabela 1 mostra a quantidade de artigos encontrados nas revistas selecionadas *Qualis B e C*.

**Tabela 1** - Artigos encontrados nas revistas selecionadas *QUALIS B e C*

<i>QUALIS</i>	Nº de Artigos
B1	01
B2	03
B3	01
B4	-
B5	-
C	02
<b>TOTAL</b>	<b>07</b>

Fonte: elaboração própria (2019).

No que diz respeito às publicações em congressos, selecionamos a partir do critério de facilidade no acesso das publicações (obedecendo ao recorte temporal estipulado 2010 – 2018) para pesquisar nos anais, estudos relacionados ao trabalho dos pedagogos de um modo geral e ao trabalho do pedagogo da EEAA. Conforme já ressaltado, esse recorte temporal foi estabelecido a partir de 2010, pois foi nesse ano que houve a publicação do documento: *Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem* (GDF, 2010a), sendo um marco para o trabalho dos pedagogos da SEEDF.

Assim, em relação às publicações de congressos, a pesquisa teve início nos anais do XIII Educere, onde foi encontrado o texto: **A produção científica em teses e dissertações sobre o trabalho do pedagogo na escola da educação básica** (ROSA e FONTANA, 2017). Já no X Educere, encontramos: **A formação do pedagogo e sua atuação no contexto escolar** (SAHEB e ROHDEN, 2011).

No Enfoque, destacamos o estudo: **O pedagogo e suas inúmeras funções nos diversos espaços de trabalho** (OLIVEIRA, FERRO e REIS, 2010), sendo um texto caracterizado por

apresentar reflexões acerca das atribuições do pedagogo na organização do trabalho, com a perspectiva de um processo de formação permanente de interlocução do saber e do trabalho de investigação. Já na pesquisa do Endipe (2016) não foram encontrados artigos relacionados ao trabalho do pedagogo nos anais referentes ao ano de 2016.

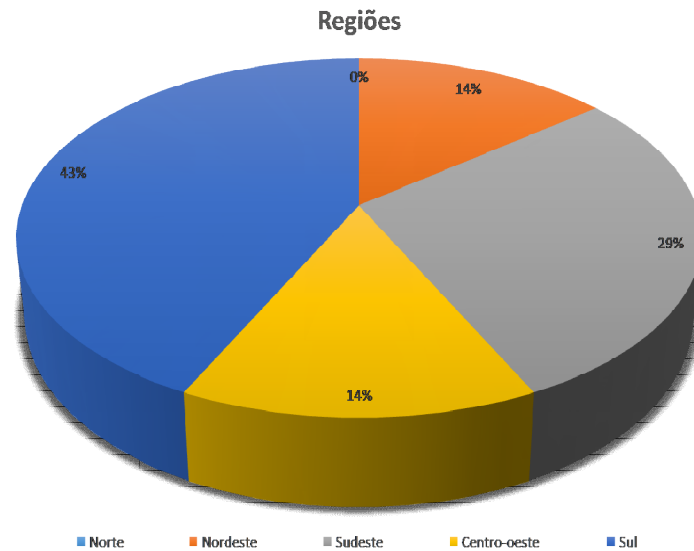
Em relação aos periódicos, é importante ressaltar que a Secretaria de Educação do DF (SEEDF) possui a revista **ComCenso** na qual são publicados artigos na temática de educação, que nos proporcionou visualizar 2 artigos referentes a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem do DF, já que a constituição dessas equipes é uma particularidade da Secretaria de Educação do DF. Assim, justificamos a importância de incluir esta revista nesta pesquisa do Estado do Conhecimento.

De acordo com a SEEDF, a revista **ComCenso** é uma publicação semestral e pluritemática orientada a prover as comunidades acadêmicas e, principalmente as pessoas diretamente envolvidas nas práticas escolares das escolas públicas, com informações e conhecimentos sobre temas relacionados à administração e à estrutura organizacional da educação no Brasil e no Distrito Federal, mediante o suporte dos dados do Censo Escolar.

Suas publicações incitam a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas públicas do DF, sendo as temáticas solicitadas para publicações: a) Políticas Educacionais; b) Estatísticas Educacionais; c) Gestão Educacional; d) Legislação Educacional; e) Sistemas Educacionais; f) Avaliação Educacional.

A revista nos proporcionou encontrar artigos que abordam especificamente sobre a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e dos pedagogos que nela trabalham, diferente dos outros periódicos, onde encontramos uma abordagem mais geral do pedagogo.

Além da visualização da quantidade de artigos, consideramos, também, importante destacar as localidades das publicações, por meio do gráfico 1, em que verificamos a predominância de trabalhos provenientes das regiões Sul e Sudeste.

**Gráfico 1** - Localidade das publicações

Fonte: elaboração própria (2019).

Os dados do gráfico 1 demonstram que a região Sul se destaca com 43% dos artigos, a região Centro-Oeste (*locus* desta pesquisa) teve 14%, Nordeste 14%, Sudeste com 29% dos artigos e a região Norte 0%. Ressaltamos novamente que as revistas foram selecionadas de forma direcionada a partir da temática geral “Educação”. Também verificamos uma maior quantidade de revistas produzidas por pesquisadores dos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo o que justifica a porcentagem do gráfico aqui destacado. Acreditamos que esses dados nos remetem a uma possível hegemonia de publicações em programas de pós-graduação situados nas regiões Sul e Sudeste.

Deste modo, a partir desta pesquisa que totalizou 12 artigos, selecionamos 4 trabalhos (Quadro 2) para um maior aprofundamento e discussão. O critério desse segundo refinamento foi escolher aqueles que tinham maior aproximação com o objeto deste estudo: o trabalho do pedagogo da EEAA.

**Quadro 2** - Os artigos selecionados para discussão

Título	Autor (a) e ano	Revista ou Congresso
Desenvolvimento humano e abordagem por competências: contribuições da Psicologia Escolar à atuação do pedagogo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA	Geane de Jesus Silva (2018)	ComCenso SEEDF/Qualis C
Ações integrativas entre família, escola e aluno: a construção do sucesso escolar na atuação Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem	Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva, Gabrielle Tereza Araújo de Jesus Monteiro (2017)	ComCenso SEEDF/Qualis C
Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas	João Paulo Pooli, Valéria Milena Rohrich Ferreira (2017)	Educar em Revista / QualisA1
A produção científica em teses e dissertações sobre o trabalho do Pedagogo na escola de educação básica	Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa, Maria Iolanda Fontana (2017)	Educere (Congresso)

Fonte: elaboração própria (2019).

É possível observar que a Equipe de Apoio à Aprendizagem é ressaltada como uma função específica da Secretaria de Educação do DF, o que foi demonstrado pela pouca quantidade de produções acerca do tema (apenas 2), sendo provenientes da própria revista da SEEDF - ComCenso.

Esses dois artigos que retratam, especificamente, o Pedagogo da EEAA, no Distrito Federal pautam-se na Psicologia, na constituição histórico-cultural do sujeito e no desenvolvimento de competências. Porém, não deixam de analisar o campo da educação, refletindo sobre o processo de construção identitária e a sua base de formação (Pedagogia), além da formação continuada. Refletem, também, sobre o trabalho do pedagogo da EEAA junto às famílias dos estudantes em um processo interventivo com o intuito de promover o sucesso educativo. Analisando o artigo de Monteiro e Silva (2017), verificamos que, quando o pedagogo desenvolve um trabalho com as famílias, proporciona novas aprendizagens e, consequentemente, o respeito às diferenças e limitações.

Em Silva (2018, p. 231), percebe-se um dilema na atuação do Pedagogo: “[...] lidar com as demandas no contexto escolar sem que não se veja atuando apenas como um professor de reforço ou mero coadjuvante de seus pares”; consideramos como um impasse, mesmo que haja outra representação desse sentido: um pequeno segmento ocupando um espaço que boa parte da classe gostaria de assumir. Além disso, o autor ainda destaca que, como profissionais responsáveis pela formação continuada dos docentes para atender as demandas da escola, algumas vezes “desviam” suas funções, “reforçando mais uma atuação clínica do que

propriamente uma atuação institucional” (SILVA, 2018, p. 231), indo contrário à legislação da Orientação Pedagógica (GDF, 2010a), que descreve sua real função. A atuação clínica se configura como uma atuação que é mais voltada a ressaltar possibilidades de diagnósticos dos alunos, colocando as dificuldades de aprendizagem relacionadas a questões biológicas. Esta autora também destaca que

percebe-se a importância de pensar práticas formativas que possibilitem ao profissional: (a) desenvolver recursos que o ajudem a articular saberes acadêmicos e saberes de experiência diante de situações complexas, não se limitando a tais saberes, mas ‘mobilizando-os e atualizando-os’; (b) exercer a prática reflexiva por meio da ‘relação analítica com a ação’; e (c) coloque em jogo recursos que lhe possibilitem mobilizar competências, principalmente as citadas no perfil de atuação do pedagogo pela Orientação Pedagógica (SILVA, 2018, p. 235).

As demais pesquisas dizem respeito ao Pedagogo de forma geral, como docente e não-docente, sem retratar as Equipes de Apoio. Os artigos possuem, em sua maioria, objetivos de analisar o campo de trabalho e especificidades, além do processo identitário do Pedagogo. Trazem como referenciais teóricos autores que dialogam com a identidade, referindo-se a ela como algo mutável e em constante construção, interligadas à prática/teoria em um movimento dialético, além da formação inicial e continuada.

Evidenciam o Pedagogo como um profissional que exerce múltiplas funções; abarcando, inclusive, algumas que são de outros profissionais da escola. Ressalta Pooli e Ferreira (2017, p. 35) que “[...] na prática, passa de um pedagogo unitário para um pedagogo que tudo faz”. Os estudos encontrados na pesquisa do Estado do Conhecimento mostraram que há o excessivo trabalho burocrático do Pedagogo, em detrimento do serviço pedagógico.

Rosa e Fontana (2017) destacam as produções científicas sobre o trabalho do Pedagogo por meio de pesquisa no banco da Capes e bibliotecas digitais das Universidades Públicas do Estado do Paraná. Comentam, em seu estudo, que o trabalho do Pedagogo é um ato político por socializar o conhecimento, além de ressaltar a importância da formação teórica que incita o pensamento reflexivo e crítico sobre a prática pedagógica.

De uma forma geral, os estudos mostraram a Pedagogia como a base da formação do Pedagogo apontando, também, a função desse profissional nas legislações educacionais, bem como a importância da formação continuada para a qualidade do seu desempenho.

Após a revisão bibliográfica de artigos selecionados a partir da palavra chave/categoria “trabalho do pedagogo”, foi possível inferir que este tema é pouco investigado, demonstrando a demanda por valorização e melhoria da qualidade da formação e condições de trabalho. Nesse sentido, destacamos a relevância desta pesquisa sobre o



pedagogo da EEAA, pois é um tema pouco estudado e que carece de maior investigação para compreender a realidade das escolas públicas do DF, bem como a sua organização pedagógica, da qual o pedagogo faz parte.

Com as leituras, também observamos que as técnicas de investigação mais utilizadas nos artigos foram: entrevistas, observações, pesquisa documental e revisão bibliográfica. Autores como Zygmunt Bauman, Vygotsky, Saviani, Perrenoud, González Rey destacaram-se como referências teóricas.

É importante acentuar que esses artigos, em sua maioria, propõem uma visão crítica acerca do trabalho do Pedagogo, com o objetivo de renovação do seu fazer pedagógico, propondo um trabalho com um olhar individual para cada estudante, oferecendo suporte didático aos professores.

No que concerne às teses e dissertações, recorremos ao Banco da Capes, à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e repositório da UnB, de forma a analisar o nosso tema frente às produções acadêmicas já existentes. Conforme disposto na tabela 2, foram encontrados os seguintes dados no Banco da Capes, de acordo com cada categoria pesquisada:

**Tabela 2** - Número de Dissertações e Teses por categoria (Banco da Capes)

<b>CATEGORIA</b>	<b>Nº de Dissertação (D) / Tese (T)</b>
<i>Pedagogo</i>	(D) – 642 / (T) – 133
<i>Pedagogia</i>	(D) – 7.649 / (T) – 2.612
<i>Trabalho do pedagogo</i>	(D) – 732.375 / (T) – 244.557
<i>Equipe Especializada</i>	(D) – 43 / (T) – 8
<i>Equipe Multidisciplinar</i>	(D) – 11 / (T) – 5
<i>Formação Continuada</i>	(D) – 4.779 / (T) – 1.299

Fonte: elaboração própria (2019) a partir do banco da CAPES.

Após análise desses arquivos (Tabela 2), foi realizado um primeiro refinamento para chegar até as produções que se situaram mais próximas ao objeto de estudo em questão. Esse refinamento foi feito a partir da leitura dos textos; e, após as leituras, obtivemos o total de 26 estudos, sendo 4 teses e 22 dissertações. Com a análise deste material, observamos que existiam algumas categorias que mais se destacaram nos trabalhos; definimos como “Categorias Teóricas” (Quadro 3). Dentro de cada uma delas, ressaltamos as palavras que mais se repetiram nesses 26 trabalhos.

**Quadro 3 - Categorias teóricas**

CATEGORIA TEÓRICA	SIGNIFICADO
<i>CATEGORIA FUNDANTE QUE ABARCA TODAS AS DEMAIS CATEGORIAS: DIMENSÃO PEDAGÓGICA</i>	
Pedagogia	Pedagogo, curso, Identidade, formação inicial, docência, científicidade, formação docente;
Legislações e Documentos	LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Projetos Acadêmicos do Curso de Pedagogia;
Prática Pedagógica	Práxis, teoria x prática, Dificuldades de Aprendizagem, queixa - escolar;
Trabalho	Intervenção, assessoria, profissão, professor;
Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA.

Fonte: elaboração própria (2019) a partir do Estado do Conhecimento.

Percebemos que há uma dimensão fundante entre as categorias: a dimensão pedagógica; pensamos que é a partir dela que as outras surgiram e se mostraram inter-relacionadas nos textos.

A categoria **Pedagogia** evidenciou a realidade dos cursos de formação, os projetos de curso, a identidade do Pedagogo, a formação para a docência, o pedagogo docente e o pedagogo que atua fora da sala de aula, a reflexão sobre a científicidade da Pedagogia e a relação do trabalho do Pedagogo com a produção de conhecimento.

Sobre as **legislações educacionais**, foi possível observar que os autores destacaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tratando das funções do pedagogo e professor, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia e a implicação no trabalho do Pedagogo, análises de Projetos Acadêmicos dos cursos de Pedagogia.

Na categoria **prática pedagógica**, as dissertações e teses ressaltaram que o pedagogo que está na sala de aula consegue exercer uma função especificamente docente; porém, aqueles que estão em outras funções como o coordenador pedagógico, o supervisor, apoio escolar (Pedagogo da EEAA) são imbuídos de funções burocráticas em detrimento do seu serviço pedagógico; também é ressaltada a ciência para a práxis: a relação entre a Pedagogia e o trabalho desenvolvido. Outro ponto a se destacar é que, observamos a partir da leitura dos estudos, que por vezes o trabalho do pedagogo recai à coordenação pedagógica, sendo quase esquecido o seu papel na mediação das escolas e políticas; das políticas e práticas docentes.

A prática foi considerada importante quando analisada sob a ótica da EEAA, uma vez que observamos o atendimento do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem alterando

a sua forma de trabalho para “englobar a participação de toda a escola, avaliando não só o aluno, mas, também, a prática escolar, agindo de forma preventiva, o que significa ensinar e avaliar continuamente; agir a tempo para que a aprendizagem aconteça” (GONTIJO, 2013, p. 25).

A categoria **trabalho** destacou o profissional que atua como um agente de intervenção na superação das dificuldades de aprendizagem, aquele que contribui para diminuir a marginalização e o fracasso escolar por meio da assessoria aos professores.

Quanto ao **SEAA – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**, os textos das dissertações (aqueles que retrataram desse tema em específico) trouxeram o surgimento do SEAA, a atuação e o histórico das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, descrevendo como foram criados esses serviços. Evidenciaram a figura do sujeito formado em Pedagogia, que tem início na carreira de docência e constrói sua identidade a partir de suas experiências, tornando-se Pedagogo da EEAA; são descritas as funções desse profissional de acordo com as legislações atuais. Nesta categoria, está inserida a função das Equipes, relatada como um serviço que se iniciou a partir de uma vertente clínica, com o objetivo de diagnosticar os alunos, como diz GONTIJO (2013, p. 22), em sua pesquisa:

[...] as concepções sobre desenvolvimento humano difundidas nas áreas da educação e da psicologia nas décadas de 1970 e 1980 se pautavam em pressupostos teóricos que preconizavam a visão de que os alunos que apresentavam dificuldades estariam acometidos por alguma doença estabelecida em um nível orgânico e individual. O trabalho realizado, à época, pelo atual Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), antigo Atendimento Psicopedagógico (ATPP), confirmava uma visão biologizante e centrada no aluno.

Assim, com as leituras, foi possível entender as mudanças de um atendimento individualizado para um atendimento institucional, pois antes se pensava que o problema da aprendizagem estava centrado apenas no aluno; não se relacionava essas questões à escola como um todo: didática do professor, projeto político pedagógico, entre outros fatores.

Após análise dos 26 estudos (dissertações e teses), considerou-se pertinente selecionar 5 deles para uma discussão. O critério desse segundo refinamento foi verificar os que mostraram mais aproximação com o objeto de estudo: o trabalho do pedagogo e a EEAA. Utilizamos da elaboração de um quadro (Quadro 4) com objetivo de sintetizar o conteúdo de 2 das dissertações analisadas com maior aprofundamento.

Quadro 4 - Resumo da estrutura das dissertações

<b>Título / Autor/ Tipo</b>	<b>Palavras – chave (resumo)</b>	<b>Referencial teórico</b>	<b>Perspectiva metodológica</b>	<b>Análise dos dados</b>
O trabalho do pedagogo na escola: compromisso com a gestão democrática na rede municipal de ensino de Curitiba / Sandra Regina B. de Oliveira Rosa/ Dissertação (2017)	Concepção de pedagogo, políticas educacionais, trabalho do pedagogo, gestão democrática.	Saviani (2008, 2012), Kuenzer (2007), Ferreira (2001, 2002, 2006, 2007), Dourado (2015), Brzezinski (1996, 2008), Silva (1999), Scheibe (2003, 2007, 2013).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa qualitativa <b>Ludke e André (1986)</b></li> <li>• Análise documental e bibliográfica</li> <li>• Questionários</li> <li>• Entrevistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Materialismo Histórico Dialético</b></li> <li>• <b>Vieira Pinto (1979),</b></li> </ul>
A avaliação no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem: repercussões no desempenho escolar / Rejane Farias Gontijo / Dissertação (2013)	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Avaliação formativa. Ensino Fundamental, Equipe Especializada.	GDF (2010), Silva (2002), Marinho – Araujo (2008), Patto (1984), Vigotski (2004, 2007), Luria (1990), Rey (2003), Kuenzer (2002), Araujo (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa qualitativa <b>Rey (2005)</b></li> <li>• Estudo de caso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epistemologia qualitativa <b>González Rey (2005)</b></li> <li>• Análise de conteúdo – <b>Bardin (1977)</b></li> </ul>

Fonte: elaboração própria (2019), adaptado de Sousa (2017).

Rosa (2017) abordou o pedagogo à luz das políticas públicas nacionais de educação e as políticas da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, além de ressaltar a Pedagogia como a base de formação e conhecimento para a prática profissional.

Além disso, ressaltou que o pedagogo costuma assumir tarefas que não estão descritas na legislação, permanecendo com um grande volume de trabalho, com funções cada vez mais amplas. A autora compreende que há necessidade de formação continuada, pois “o contexto da atuação do pedagogo nas escolas justifica a defesa da necessidade de contínua formação de qualidade, que lhe possibilite atender as demandas socioeducacionais” (ROSA, 2017, p. 145). Sendo assim, questionamos se, para o pedagogo da EEAA, também há necessidade da formação contínua para atender as demandas do seu trabalho.

Gontijo (2013) se propôs a investigar o processo de avaliação/intervenção pelo SEAA e suas repercussões no desempenho de estudantes em situação de dificuldades de aprendizagem. Traz em seu estudo o histórico do serviço das Equipes de Apoio à Aprendizagem, o trabalho do pedagogo nas escolas públicas do Distrito Federal, que antes se concentrava em definir as dificuldades de aprendizagem como uma “patologia” do aluno. Cita a evolução deste serviço com a Orientação Pedagógica do SEAA (GDF, 2010a), tornando o trabalho como um suporte institucional, sendo que “objetiva a superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, por meio das múltiplas variáveis que podem interferir no desempenho acadêmico dos alunos” (GDF, 2010a, p. 39). Também foi destacada a importância da formação continuada, quando a autora diz que “a situação da formação, da discussão e articulação da teoria e da prática no SEAA é incipiente, o serviço não passa por avaliação e a situação é ainda mais agravada pelo fato destes aspectos serem quase sempre deixados em segundo plano” (GONTIJO, 2013, p. 241).

Outros estudos que também consideramos importantes para serem discutidos:

- Trabalho e pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola (FIORIN, 2012).
- A esfera da cotidianidade e da não-cotidianidade: desafios e limites na ação do pedagogo na escola (SCHVARZ, 2014).
- Identidade do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública (TULIO, 2015).

Fiorin (2012) fundamentou, em sua pesquisa, a investigação acerca do trabalho do pedagogo na escola, mais especificamente o estudo sobre egressos do curso de Pedagogia entre 2005 e 2010 e verificar como entendem e descrevem o seu trabalho atualmente. Discute, em seu referencial, o trabalho enquanto categoria e sua relação com a educação, a Pedagogia enquanto ciência, o trabalho do Pedagogo a partir de projetos pedagógicos.

A conclusão do estudo de Fiorin (2012) teceu algumas considerações, como: a grande influência do capitalismo na escola e no trabalho, as contradições existentes no curso de Pedagogia; a relação do trabalho dos Pedagogos com as mudanças nos projetos pedagógicos da Universidade e a compreensão que as pedagogas têm sobre o seu trabalho. Verificamos que essa dissertação tem grande aproximação com o nosso objeto de estudo, mesmo que não traga o pedagogo específico da EEAA, pois há o retrato do pedagogo a partir de um viés crítico.

Schwarz (2014) partiu da inquietação sobre a ação pedagógica do pedagogo no espaço escolar e a relação com elementos cotidianos e não-cotidianos a partir do viés teórico-filosófico e da teoria marxista, compreendendo as ações do pedagogo.

A perspectiva metodológica nos parâmetros do marxismo objetivou a interpretação da realidade a partir dos movimentos, contradições e complexidades no contexto de mudança pela práxis, tendo como resultado a reflexão sobre a cotidianidade escolar, tendo em vista que “se os educadores, ao permitirem que suas ações sejam submetidas aos determinantes do cotidiano, consciente ou inconscientemente, estarão contribuindo para que as objetivações produzidas sejam reduzidas à reprodução” (SCHVARZ, 2014, p. 122). A autora delinea os resultados na contramão da lógica capitalista, com a investigação voltada para o compromisso humanizador, não no sentido de idealizar, mas como atividade humano-genérica para si. Inferimos que a autora apresenta uma visão determinista da realidade.

Tulio (2015) teve como objetivo verificar qual a identidade do Pedagogo da escola pública, sendo a temática do trabalho permeada em toda a investigação. De acordo com os teóricos fundamentados na pesquisa, o trabalho do pedagogo influencia na construção de sua identidade, sendo a dimensão profissional presente na pesquisa de campo e análise dos dados deste estudo. Foi possível perceber que os pedagogos refletiram sobre a cientificidade da Pedagogia, considerando-a como uma ciência. Algumas contradições se mostraram presentes na análise dos dados, tendo em vista que existem elementos diferenciados que se opõem no movimento do trabalho docente: defendem a Pedagogia enquanto ciência, mas “não perceberam ainda que o trabalho do pedagogo escolar produz um conhecimento pedagógico e

que a atividade docente está dentro do amplo leque de ações e atividades na escola” (TULIO, 2015, p. 156). O autor continua afirmando que

a categoria papel do Pedagogo, constituída pelas subcategorias: mediador, articulador e estudioso, reveladas pelas falas dos profissionais, constitui uma face investigadora do pedagogo, pois o mesmo necessita constantemente estudar e aprimorar seu conhecimento sobre temáticas referentes à educação e às questões da contemporaneidade. Isso revela que a pesquisa, a investigação faz parte de sua atuação profissional (TULIO, 2015, p. 159).

Esse trabalho do pedagogo como mediador, articulador foi evidenciado. Além disso, há destaque para a questão do excesso de trabalho burocrático na escola, bem como o destaque à formação continuada, elementos interligados à prática do pedagogo.

No entanto, observamos que a maioria dessas pesquisas são estudos que retratam o trabalho, o papel e identidade do pedagogo da escola pública, sendo poucos os que salientam, de fato, o pedagogo na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, foco deste estudo. Tais funções serão delimitadas no capítulo seguinte. Outro ponto a se destacar é que ao pesquisar estudos que fazem referência às equipes de apoio, foram encontrados alguns textos relacionados ao AEE – Atendimento Educacional Especializado. Esse atendimento, apesar de semelhante, não pode confundir-se com a EEAA, pois se trata de um atendimento

realizado nas salas de recursos, definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado (pedagogo), que suplementa (no caso de estudantes com altas habilidades/ superdotação) e complementa (para os estudantes com deficiência e TGD) as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (GDF, 2010a, p. 76).

O AEE lida com estudantes com deficiências (Intelectual, Visual, Autismo, entre outras), que já possuem diagnósticos; a EEAA atende estudantes que possuem dificuldades na aprendizagem, com e sem diagnósticos (transtornos funcionais, tais como TDAH e outros).

Apesar de ter estabelecido como recorte temporal os anos de 2010 a 2018, é interessante informar que existem algumas pesquisas sobre o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA e Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem - EEAA datadas de anos anteriores. Tal fato foi descoberto ao analisar os referenciais teóricos e estados da arte/conhecimento dos estudos aqui retratados. São textos que delineiam a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da SEEDF, mas não são voltadas especificamente para o trabalho do pedagogo, o que continua a desenhar o cenário da escassez de pesquisas sobre a atuação desse profissional.

Trata-se de investigações que demonstram uma separação entre o trabalho do Psicólogo e do Pedagogo; porém reiteramos que, de acordo com os documentos da SEEDF (GDF, 2010a) são profissionais que devem trabalhar de forma conjunta nas escolas, formando uma equipe. Esses estudos são oriundos do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UnB, onde percebemos a incidência das temáticas: atuação do Psicólogo da EEAA, avaliação, relatório psicopedagógico e Psicologia Escolar. Os dados desses trabalhos encontram-se no Quadro 5:

**Quadro 5** - Dissertações e teses sobre a EEAA (período anterior a 2010) e que estão voltadas para o campo da Psicologia

Autor / Ano	Título
Neves (2001)	A atuação da psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal.
Gurgel (2002)	O relatório psicopedagógico e sua importância para o trabalho do professor.
Silva (2002)	Desempenho escolar e autoconceito de crianças atendidas em um serviço psicopedagógico: percepção de alunos, mães, professoras, psicólogas e pedagogas.
Araújo (2003)	Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada.
Penna-Moreira (2007)	A Psicologia escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto.
Barbosa (2008)	Psicologia escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem de Samambaia/DF: atuação institucional a partir da abordagem por competências.

Fonte: elaboração própria (2019).

Mesmo sendo estudos voltados à área de Psicologia, trazem informações importantes sobre a EEAA como, por exemplo, a pesquisa de Penna-Moreira (2007), que comenta o histórico das Equipes a partir do documento: Referenciais para atuação do SEAA (GDF, 2014) definindo quais as funções do pedagogo e do psicólogo a partir de uma proposta oposta à medicalização<sup>1</sup> - termo utilizado na Orientação Pedagógica (GDF, 2010a)- dos alunos e “se situa na busca da garantia do direito de todos à educação de qualidade, respeito à diversidade” (PENNA-MOREIRA, 2007, p.4). São pesquisas que retratam a Equipe Especializada de apoio a Aprendizagem e suas funções.

O mapeamento da pesquisa do Estado do Conhecimento permitiu verificar as produções sobre o trabalho do pedagogo e sobre a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, incitando, também, a curiosidade de verificar junto às demais Secretarias de

<sup>1</sup>Medicalização é um termo do documento Orientação Pedagógica (GDF, 2010a) para destacar uma forma de trabalho que acredita no uso de medicação como solução para os problemas de aprendizagem dos estudantes.



Educação do país se existem outras Equipes realizando a mesma função da EEEA/SEEDF, no sentido de pesquisar as diferenças e semelhanças nesses serviços; uma temática que poderá se desdobrar em um percurso futuro, como projeto de doutorado. Foi possível averiguar a relevância desta pesquisa no contexto do desvelamento do trabalho do pedagogo, o seu papel na escola pública, além de compreender que os estudos também vão ao encontro da nossa problematização central de investigação: “Considerando as diferentes atuações do Pedagogo, qual o trabalho do pedagogo da EEEA/SEEDF quanto a organização pedagógica da escola?”.

Como salienta Rosa e Fontana (2017, p. 15), “sem a formação teórico-prática do pedagogo não ocorre a mediação com o coletivo de profissionais da escola com o objetivo de compreender e resolver os problemas da prática educativa”. Assim, foi possível refletir sobre o sentido da formação e considerar a importância dessa categoria para o trabalho do pedagogo, tanto a formação inicial quanto a continuada.

Após a análise das pesquisas disponíveis neste estado do conhecimento, definimos a organização desta investigação da seguinte forma:

Inicialmente é explanada a **Introdução** deste estudo, com um breve memorial, a abordagem geral do tema, a problematização da pesquisa com o Quadro de Coerência (Quadro 1), a visão de trabalho em uma perspectiva crítica a partir dos conceitos de trabalho e educação.

Logo após, denotou-se, no **Capítulo 1**, a pesquisa do Estado do Conhecimento, onde foi realizado um levantamento sobre artigos, dissertações e teses a partir de palavras-chaves/categorias escolhidas de acordo com o tema deste estudo: pedagogo, pedagogia, equipe especializada de apoio à aprendizagem, equipe multidisciplinar e formação continuada.

A partir dos resultados da pesquisa do Estado do Conhecimento, destacamos a inovação e relevância deste estudo, por ser uma temática pouco pesquisada, tendo em vista o pedagogo da EEEA ser uma área específica da educação do Distrito Federal.

Foi possível verificar a frequência com que o tema tem sido abordado no Brasil, no que tange a publicações de artigos, dissertações e teses. Assim, identificamos poucos estudos relacionados ao Pedagogo da EEEA – SEEDF de modo específico, pois, a maioria dos estudos, faz referência ao pedagogo no contexto escolar de um modo geral, ou seja, o trabalho pedagógico do pedagogo não docente.

No **Capítulo 2** tecemos as considerações sobre o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem: identificou-se o Pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a partir da delimitação do sujeito da pesquisa por meio de pesquisa documental. O que resultou

na definição do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA e das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem – EEAA, contemplou a trajetória e os documentos norteadores que orientam a atuação do pedagogo. Destacamos a caracterização do perfil, saberes e identidade do Pedagogo a partir da Orientação Pedagógica (GDF, 2010a), ressaltando os saberes relacionados à sua prática (DANTAS, 2007).

No **terceiro capítulo**, trazemos a epistemologia do Pedagogo, pois compreende-se a Pedagogia como base teórica da sua prática, e se discute acerca da sua cientificidade. Abordamos, também, um breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil para auxiliar na compreensão de como se configura atualmente a formação inicial dos Pedagogos. A temática da formação continuada também é tecida, pois a entendemos como um elemento essencial para a construção e resignificação da prática pedagógica.

Desse modo, a fundamentação teórica deste estudo foi sustentada a partir dos principais autores descritos na Figura 3:

**Figura 3** - Temáticas e principais autores da fundamentação teórica



Fonte: elaboração própria (2019).

No **quarto capítulo**, esboçamos o percurso metodológico, como a pesquisa foi feita a partir da abordagem e método escolhidos, indicando os instrumentos e técnicas para análise, definindo qual o caminho a ser percorrido para a investigação, por meio da problematização dos objetivos gerais e específicos. Temos, também, o início da análise dos dados com a

compreensão do *locus* de pesquisa e o conhecimento acerca do perfil dos participantes das entrevistas semiestruturadas e grupo focal.

O **quinto capítulo** traz a triangulação das categorias do materialismo histórico dialético e análise do discurso crítica, com os discursos das pedagogas e professores, no sentido de contemplar os objetivos 1, 2 e 3 deste estudo: caracterizar e identificar o perfil do Pedagogo da EEAA na legislação; analisar o trabalho do Pedagogo da EEAA na escola; compreender as percepções dos professores sobre os pedagogos na articulação do trabalho pedagógico.

Por fim, temos no **sexto capítulo**, as considerações finais, demonstrando o que foi possível perceber com este estudo e as conclusões desenvolvidas com as análises. Após estas considerações, apresentamos as referências e os apêndices.

Assim, destinamo-nos a entender quem é o Pedagogo da EEAA, qual o seu trabalho na Secretaria de Educação do DF, tendo a Pedagogia como a base da sua formação inicial e orientadora da sua prática, para compreender esses profissionais diante da organização pedagógica de escolas públicas do Distrito Federal.

## **2 O SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM: IDENTIFICANDO O PEDAGOGO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

*A presença do pedagogo escolar torna-se, pois, uma exigência dos sistemas de ensino e da realidade escolar, tendo em vista melhorar a qualidade da oferta de ensino para a população*

*(LIBÂNEO, 2010, p. 62).*

Assim como Libâneo (2010), entendemos o pedagogo como um profissional que pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino na educação, a partir do seu trabalho e na relação com o trabalho pedagógico da escola. Considerando esse fato, neste capítulo abordaremos o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), a delimitação desse serviço, as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), sua concepção, trajetória e história, bem como a especificação de como deverá ser a atuação dos pedagogos que participam dessas Equipes, tomando como base documentos oficiais da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Cabe ressaltar que este estudo se concentra, de modo específico, no trabalho do pedagogo da EEAA, por isso a necessidade de explicar, inicialmente, sobre o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) e sobre as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), pois é o espaço onde o pedagogo está situado, em termos de função dentro da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Dessa forma, respondemos ao objetivo específico 1 deste estudo: caracterizar e identificar o perfil do Pedagogo da EEAA na legislação, além de ater-se à primeira triangulação de categorias propostas na abordagem metodológica abordada no capítulo 3: trabalho do pedagogo x historicidade.

A realidade do Distrito Federal mostra que a Secretaria de Educação (GDF, 2015), propõe que haja ao menos 1 pedagogo dentro de cada escola pública. No sentido de entender essa realidade, este capítulo delinea o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) e as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), bem como a definição dos Pedagogos da EEAA, suas funções e o seu perfil a partir das legislações norteadoras abarcadas por meio de pesquisa documental, para assim auxiliar nos objetivos e caminhar na construção deste estudo, que configura o objeto de pesquisa.

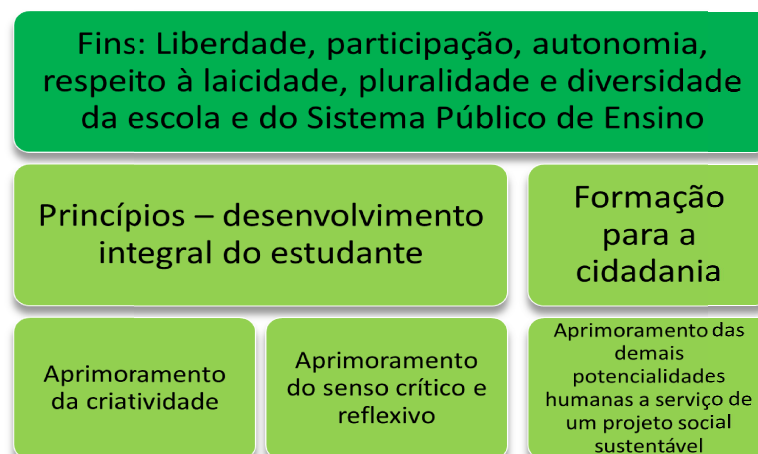
O documento Relatório de Gestão (GDF, 2017b) nos traz a missão da SEEDF, que tem como característica principal a oferta de educação como um direito de todos. Além disso,

ressalta que “a Secretaria de Estado de Educação norteia suas políticas educacionais com base no princípio básico da educação humana, conforme consagrado no artigo 205 da Constituição Federal/1988” (GDF, 2017b, p. 2). O texto da CF/1988 aponta, em seu art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dessa forma, compreende-se que a missão da SEEDF está articulada com os pressupostos elencados na CF/1988, além de ter como função social “oferecer serviço educacional com qualidade necessária ao êxito do processo de ensino e aprendizagem, de modo a gerar a satisfação dos atores envolvidos [...] e a garantir a igualdade de oportunidades, com vistas à construção da cidadania” (GDF, 2017b, p. 2).

No intuito de cumprir sua missão, objetivos e valores, a SEEDF possui diversos documentos que regulamentam o seu trabalho e sua estrutura, tais como diretrizes, relatórios, orientações pedagógicas, manuais, estratégias, regimentos, além das publicações de legislações (portarias, leis). Serão utilizados, neste trabalho, alguns desses documentos para compreender melhor a Secretaria de Educação e o Pedagogo da EEAA.

O Regimento Escolar da rede pública de ensino do DF (GDF, 2015), publicado a partir da portaria nº 15 de 11 de fevereiro de 2015, destaca que suas normas seguem os princípios da Gestão Democrática, ou seja, exerce influência no sentido da participação de toda a comunidade escolar. O artigo 4º traz a fundamentação dos fins e princípios que regem as unidades escolares, conforme a figura 4.

**Figura 4 - Fins e princípios da Secretaria de Educação do DF**



Fonte: elaboração própria (2019) a partir do Regimento Escolar da rede pública de ensino do DF (2015).

Outro documento norteador são as Diretrizes Pedagógicas (GDF, 2008a), que informam as orientações que são oferecidas pela SEEDF aos professores, permeadas por princípios que visam à solidariedade, tolerância, formação de valores, desenvolvimento da pessoa humana, formação ética, bem como o pensamento crítico e articulação da teoria com a prática.

Para o alcance desses princípios rumo a uma educação de qualidade, a Secretaria conta com diversos profissionais que fazem parte da Carreira do Magistério Público do DF, estruturada pela Lei Distrital nº 5.105, de 03 de maio de 2013. O ingresso nesta carreira é feito por meio de concurso público de provas e títulos, de modo que pode ser efetivado para os cargos de Professor de Educação Básica e Pedagogo-Orientador Educacional.

Temos como exemplo o Edital nº 1/2002 – SGA/SE – Secretaria de Gestão Administrativa, de 31 de outubro de 2002, para ingresso na Carreira de Magistério Público. O concurso exigiu, como requisito para o cargo de professor, o curso de Magistério em Ensino Médio (antigo 2º grau) ou licenciatura plena em Pedagogia com habilitação para séries iniciais; portanto, nesta época, os professores podiam ingressar apenas com o Magistério.

Já o Edital nº 1 – SEPLAG /PROF – Secretaria de Estado, Planejamento e Gestão, de 15 de setembro de 2008, exigiu como requisito “diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Pedagogia ou de Pedagogia com habilitação em Magistério para as séries iniciais, no caso de candidatos formados até 15 de maio de 2006”, tendo como base legal a lei nº 4.075 de 28 de dezembro de 2007. Após este concurso, passou a ser exigido o curso superior em Pedagogia para o cargo de Professor da Educação Básica – Atividades.

De acordo com a SEEDF, a atuação do professor de Atividades está situada nos seguintes âmbitos: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), Ensino Especial, Educação de Jovens e Adultos (1º, 2º e 3º segmento). Além do trabalho em sala de aula, o professor do cargo de Atividades tem a possibilidade de atuar em Equipes Multidisciplinares, sendo um desses serviços: o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, no qual fazem parte os **Pedagogos da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem**.

## 2.1 O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEEA) e as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA)

Para entender o funcionamento desse serviço e posteriormente a função dos Pedagogos, é necessário trazer, primeiramente, o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF (GDF, 2015), que também contempla o SEEA, no que se refere à organização pedagógica das unidades escolares. O artigo 118 realça que:

A organização pedagógica caracteriza-se por serviços que competem, em primeira instância, à equipe gestora e complementarmente, aos demais profissionais da unidade escolar, a saber: I – Serviço de Coordenação Pedagógica, II- Equipe de Apoio, a) Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, b) Orientação Educacional, c) Atendimento Educacional Especializado / Sala de Recursos (GDF, 2015, p. 30).

Em relação à Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), o Regimento Interno da Secretaria de Educação do DF (GDF, 2015) informa que as escolas deverão ter equipes de apoio com a quantidade de profissionais definida a partir da quantidade de alunos em cada escola (Exemplo: escola com 1000 alunos = 2 pedagogos + 1 psicólogo). A Equipe deverá ter relação direta com alunos, pais, professores, gestores, coordenadores, com o intuito de intervir para a melhoria das dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

A EEAA ocupa um espaço dentro da escola (o ideal é que haja uma sala separada para a equipe), sendo necessário que se tenha ao menos 1 pedagogo e 1 psicólogo atuando dentro de cada escola. Porém, devido a baixa disponibilização de vagas para pedagogos e psicólogos, algumas instituições estão sem esses profissionais; outras contam com “itinerantes” que se dividem para atender duas, três escolas ao mesmo tempo (os critérios para definir onde os itinerantes irão atuar são escolhidos pelas coordenações de ensino de cada localidade).

Percebe-se que os pedagogos itinerantes, em sua maioria, estão nas escolas de ensino médio e de ensino fundamental (anos finais), pois, de acordo com a pesquisa de campo, as Coordenações Regionais de Ensino acreditam que a maior prioridade de atendimento são as escolas de ensino fundamental (anos iniciais). Alegam que, nas outras etapas, os estudantes já se encontram com diagnósticos “fechados” e com grande parte de suas dificuldades de aprendizagem sanadas; porém, acreditamos que ainda há muita dificuldade de aprendizagem nas séries finais. Essa é uma forte discussão na SEEDF, onde se fala sobre a necessidade ou não de ter equipes de apoio no Ensino Médio.

No Quadro 6 e no Quadro 7, a partir da análise de documentos disponibilizados pela SEEDF, delineamos, respectivamente, a quantidade de pedagogos por Coordenação Regional

de Ensino (CRE) em Brasília DF e a quantidade de pedagogos por escola na CRE de São Sebastião DF (*locus* de pesquisa deste estudo), bem como as vagas que não estão ocupadas neste momento (essas vagas são disponibilizadas uma vez ao ano, em edital, para os procedimentos de remanejamento interno e externo dos servidores).

**Quadro 6** - Quantidade de pedagogos nas Coordenações Regionais de Ensino de Brasília DF

<i>Nome da Coordenação Regional de Ensino</i>	<i>Quantidade de escolas</i>	<i>Quantidade de Pedagogos</i>
Brazlândia	30	16
Ceilândia	96	65
Gama	50	31
Guará/Estrutural	28	19
Núcleo Bandeirante/Riacho Fundo	34	20
Paranoá	34	25
Planaltina	65	39
Plano Piloto/Cruzeiro/Lago Sul/Lago Norte/Varjão/Sudoeste/Jardim Botânico	107	36
Recanto das Emas	28	24
Santa Maria	29	25
Samambaia	42	21
São Sebastião	25	19
Sobradinho	27	24
Taguatinga/Águas Claras	63	33

Fonte: elaboração própria (2019) a partir de pesquisa documental disponibilizada pela Secretaria de Educação do DF em 2018.

A partir dos dados disponíveis no Quadro 6, é possível perceber que não há a quantidade de pedagogos suficientes para cada Coordenação Regional de Ensino (CRE). Algumas CRE's como, por exemplo, a do Plano Piloto que engloba outras regiões, como Cruzeiro, Lago Sul, Lago Norte, Varjão, Sudoeste, Jardim Botânico, possui um total de 107 escolas; no entanto, no final de 2018 contava apenas com 36 pedagogos. Partindo do pressuposto que, o Regimento Interno da SEEDF (GDF, 2015) informa que, em cada escola, deveria ter pelo menos 1 pedagogo da EEAA, podemos refletir sobre qual seria o motivo de tantas vagas disponíveis em algumas regiões: falta professor capacitado para assumir tal função? É opção dos docentes não querer atuar na EEAA? O quantitativo real de vagas não é disponibilizado nos procedimentos anuais de remanejamento interno e externo? No Quadro 7 estão descritos o quantitativo de pedagogos na CRE de São Sebastião, o *locus* de pesquisa deste estudo.



**Quadro 7 - Quantidade de pedagogos nas escolas públicas de São Sebastião – DF**

<b>Realidade das escolas públicas de São Sebastião - DF / abril de 2019</b>		
<i>Nome da escola</i>	<i>Quantidade de Pedagogos</i>	<i>Carências (vagas sem ocupação)</i>
CAIC	1	2
Centro de Educação Infantil nº 01	1	1
Centro de Educação Infantil nº 03	1	---
Centro de Educação Infantil nº 04	0	---
<b><u>Escola Classe 104 (escola pólo)</u></b>	2 (EEAA) + 1 (sala de apoio)	---
Escola Classe Cerâmica da Bênção	1	---
Escola Classe Bela Vista	1	1
Escola Classe Vila Nova	2	---
Escola Classe Vila do Boa	1	---
Escola Classe Agrovila	1	---
Escola Classe 303	1	---
Escola Classe Dom Bosco	1	---
Escola Classe Aguilhada	0	0
Escola Classe Cachoeirinha	1	---
Escola Classe São Bartolomeu	1	---
Centro de Ensino Fundamental Jataí	0	1
CEF Nova Betânia	1	---
CEF Miguel Arcanjo	0 (itinerante)	0
CEF São Paulo	0 (itinerante)	0
CEF Bosque	0 (itinerante)	0
Centro Educacional São Bartolomeu – <b>Ensino Médio</b>	0 (itinerante)	0
Centro Educacional São Francisco – <b>Ensino Médio</b>	1 (itinerante)	---
CEF São José	1 (itinerante)	---

Fonte: elaboração própria (2019) a partir de pesquisa documental disponibilizada pela coordenação de ensino de São Sebastião (DF) em 2019.

A CRE São Sebastião conta apenas com 6 carências (vagas) para pedagogos da EEAA, demonstrando uma melhor distribuição de profissionais atuantes, ao contrário de outras regionais que possuem mais carências (Quadro 6). De acordo com os dados disponibilizados pela CRE, essas carências serão disponibilizadas no procedimento de remanejamento interno/externo de 2019/2020.

Por meio do regimento escolar da SEEDF (GDF, 2015) e a partir da leitura do documento Orientação Pedagógica (GDF, 2010a), verificamos que as equipes surgiram como

uma forma de auxiliar o professor e a escola em relação às dificuldades que os alunos apresentavam, nomeadas de queixas escolares<sup>2</sup>.

O professor, com sua intensa demanda de trabalho, nem sempre consegue lidar com as dificuldades de aprendizagem; o coordenador pedagógico, o supervisor, o gestor, muitas vezes tomados por outras exigências, podem deixar a desejar no assessoramento a esses docentes. Então, surgiram outros apoios ao professor. Gontijo (2013) destaca os serviços de apoio multidisciplinares.

O surgimento de serviços de apoio multidisciplinar como política de prevenção e combate ao fracasso escolar data do início da década de 1960 no Brasil (PATTO, 2010; ARAÚJO, 2003) e do início da década de 1980 na Espanha (BASSEDAS, 1996). Esses serviços se inspiraram em modelos clínicos de atendimento às queixas escolares, sob a influência da Psicologia Escolar desenvolvida em bases positivistas. Durante as décadas que se seguiram, a estrutura dos serviços de apoio multidisciplinar sofreu alterações motivadas por mudanças em seus pressupostos teóricos, principalmente aqueles relacionados à legislação, em especial à legislação da educação especial (GONTIJO, 2013, p. 43).

Neste contexto, podemos verificar a forte influência da Psicologia Escolar, pois esses serviços iniciaram com o intuito de formalizar e dar diagnósticos para os estudantes com dificuldades de aprendizagem, com base em um atendimento clínico e avaliações psicológicas. Gontijo (2013, p. 59) afirma que “na década de 1960 e 1980, os serviços prestados desenvolviam-se sob a égide de concepções inatistas e biologizantes de desenvolvimento humano em modelos de atendimento individualizado”. O aluno era visto como um sujeito que não aprendia por possuir alguma condição inata ou biológica que afetava o seu desenvolvimento na escola, como destaca Gontijo (2013, p. 58):

Nos primeiros momentos, e por vários anos, os serviços de orientação detinham-se na investigação de problemas situados nos alunos (neurológicos, psicológicos, fonoaudiológicos, psiquiátricos) e possuíam uma vertente médico-hospitalar de atendimento às dificuldades dos aprendizes detectadas na escola (PATTO, 1984). Seu objeto não se encontrava na instituição escolar e sim no sujeito patológico.

O estudante era visto como um sujeito detentor de uma condição orgânica que afetava o seu desenvolvimento na escola. Esse pensamento sofreu alterações na SEEDF, fato que ocorreu com a evolução e as mudanças ocorridas nos atendimentos psicopedagógicos e com a criação das EEAA. No intuito de viabilizar o entendimento a respeito do surgimento dessas

---

<sup>2</sup>O termo queixa escolar faz parte da nomenclatura do documento Orientação Pedagógica (GDF, 2010a), utilizado para designar uma dificuldade na aprendizagem do estudante.

Equipes, trazemos abaixo o Quadro 8 que explica sobre o início e evolução do atendimento dos Pedagogos.

**Quadro 8** - Trajetória das Equipes de Apoio à Aprendizagem da SEEDF

<i>Ano</i>	<i>Contexto de atuação do Pedagogo</i>
<b>1968</b>	Iniciou-se o Atendimento Psicopedagógico realizado na Escola Parque 307/308 Sul com trabalho em conjunto: Pedagogos e psicólogos;
<b>1971</b>	Destacou-se o atendimento no Centro de Orientação Médico Psicopedagógico – COMPP, firmando um convênio entre Saúde e Educação para realizar diagnóstico diferencial e complementar dos educandos com história de dificuldades na aprendizagem e necessidades educacionais especiais.
<b>1974</b>	Com a demanda de alunos com queixas de dificuldades, o atendimento foi para a antiga Divisão de Ensino Especial, onde se formou a primeira Equipe de Diagnóstico / Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, situada no Centro de Ensino Especial 01 de Brasília – DF (CEE 01), composta por Pedagogos e psicólogos. Nesta época, preconizava-se que os alunos que apresentassem dificuldades estariam acometidos por alguma doença (sendo mudanças não apenas de concepções, mas de espaços de atendimento).
<b>1987</b>	Instituição do Atendimento Psicopedagógico em duas modalidades: a) Atendimento Especializado: psicólogos e Pedagogos com atendimento em salas específicas de alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, para avaliar causas de “insucesso escolar”; b) Atendimento preventivo: somente o psicólogo no Ensino Fundamental e Médio, atuando dentro das escolas no assessoramento aos profissionais docentes, família e alunos.
<b>1992</b>	Publicada pelo então Departamento de Pedagogia da antiga Fundação Educacional do DF – FEDF (atual SEEDF) das primeiras Orientações Pedagógicas (OP) nº 20 e nº 22, definindo os objetivos, estrutura e o funcionamento do Atendimento Pedagógico (alunos com dificuldades de aprendizagem) e diretrizes de atuação.
<b>1994</b>	Publicada a segunda edição das OP’s, que conceitua a avaliação psicopedagógica como aquela que se descreve o potencial de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais e as adaptações a serem promovidas no processo educativo para favorecer o seu desenvolvimento.
<b>2001</b>	Foi estruturada uma nova proposta de atuação, um novo modelo de avaliação dos estudantes, denominado PAIQUE – Procedimentos de Avaliação e Intervenção das queixas escolares, que passou a reconhecer que a problemática das dificuldades de aprendizagem não fazia parte apenas do aluno, mas de todo um contexto que envolvia: professor, família e aluno, sendo que a intervenção seria realizada nesses 3 níveis e a mudança de nível só ocorreria caso o Pedagogo e o psicólogo julgasse necessário.
<b>2004</b>	A SEEDF uniu os atendimentos especializados por meio da junção entre as Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial e do Atendimento Psicopedagógico, formando assim as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem – EEAA, composta pelos Pedagogos e psicólogos com a inserção do orientador educacional. Cada EEAA ficava vinculada a uma das escolas de seu pólo, uma vez que era exigido um local com condições de estrutura para atendimento. Ainda em 2004 foi lançado o documento: Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar que, pela primeira vez, descreveu as atribuições que competiam ao psicólogo, ao Pedagogo e ao orientador educacional das equipes, o que foi muito significativo para esses profissionais.
<b>2006</b>	Publicação da primeira orientação relacionada a EEAA, intitulado: Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem.
<b>2008</b>	A EEAA retomou sua configuração inicial: com psicólogos e Pedagogos, retirando o orientador dessa função.

	Foi publicada a portaria nº 254 de 12 de dezembro de 2008 com a oficialização da EEAA do ponto de vista legal e constituiu-se uma comissão para reformular o documento norteador. Essa regulamentação significou muito mais do que apenas a normatização das Equipes, mas promoveu o aprofundamento teórico-conceitual das atividades das EEAA, à medida que ampliou os seus objetivos de atuação e reconheceu ser imprescindível a gradativa universalização da oferta do serviço, para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, no âmbito do DF.
<b>2009</b>	Organizado o novo documento que traz as novas diretrizes técnicas e pedagógicas para a atuação dos profissionais que compõem as EEAA da SEEDF – A Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.
<b>2010</b>	Publicada a versão final da Orientação Pedagógica com as alterações sugeridas pelo grupo de análise.

Fonte: elaboração própria (2019) baseado em Penna-Moreira (2007), Pereira (2011) e GDF (2010a).

A partir dessa trajetória, podemos entender que o serviço de apoio sofreu alterações durante esses anos, que se iniciou com uma concepção inatista da aprendizagem, “uma vez que o atendimento era centrado no aluno partindo-se do pressuposto de estar nele a gênese da dificuldade do processo de ensino-aprendizagem” (PENNA-MOREIRA, 2007, p. 37). Tal concepção sofreu alterações ao longo dos anos, tirando do aluno a culpa pela dificuldade, o contexto familiar e escolar outros fatores poderiam interferir na aprendizagem do estudante.

A partir de reflexões levantadas por profissionais pedagogos e psicólogos no desenvolvimento de pesquisas de mestrado e doutorado sobre as Equipes da SEEDF, como, por exemplo, as pesquisas de Araujo (1995) e Neves (2001), verificou-se a “interpretação da natureza das dificuldades de aprendizagem sob outro prisma, que não o da culpabilização única do indivíduo, transferindo o foco de análise para o fator verdadeiramente essencial no processo de construção do conhecimento, que são as interações e relações sociais” (PENNA-MOREIRA, 2007, p. 45). Além disso, novas legislações nacionais para a educação, principalmente no nível da Educação Especial, trouxeram mudanças aos modelos de atendimento psicopedagógico. De acordo com o documento da Secretaria de Educação do DF:

Houve a necessidade de rompimento com as antigas práticas e concepções dos serviços especializados da SEEDF, que representavam um modelo clínico e reducionista, através do qual o aluno era individualmente culpabilizado pelos fracassos produzidos no cotidiano escolar [...] são consideradas múltiplas variáveis que podem interferir no desempenho acadêmico dos alunos, com e sem necessidades educacionais especiais (GDF, 2010a, p. 39)

Como já exposto, o novo documento norteador da EEAA, a Orientação Pedagógica (GDF, 2010a) trouxe uma nova visão a respeito das dificuldades de aprendizagem. Este documento teve como fundamentação teórica autores, tais como: Saviani (2005), Boaventura Santos (2003), Vygotsky (1984, 1989), Ramos (2001), Perrenoud (2000, 1999) e outros. Além

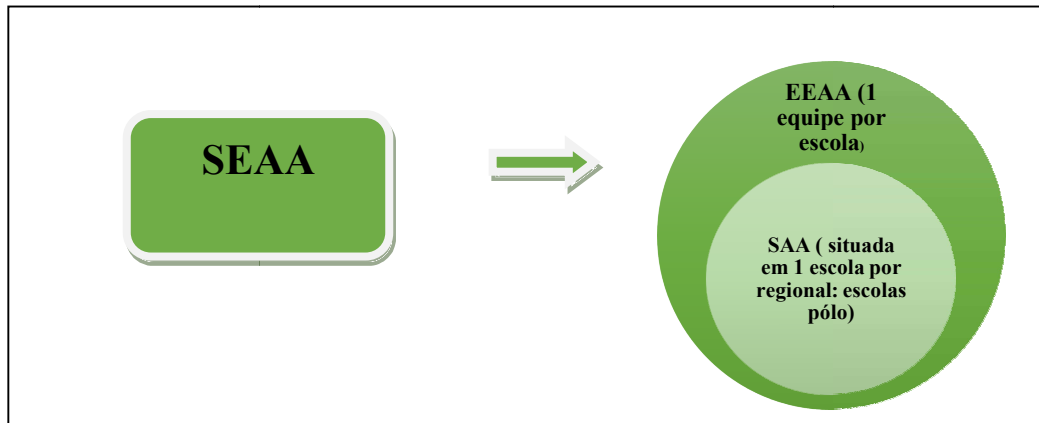
dos autores, destaca-se a fundamentação legal da própria OP (GDF, 2010a), que teve como principais documentos norteadores:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948);
- Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959);
- Declaração Mundial de Educação para Todos – Jomtien (UNESCO, 1990);
- Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade – Salamanca – Espanha (UNESCO, 1994);
- Constituição Federal (BRASIL, 1988);
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996);
- Portaria nº 254 de 12 de dezembro de 2008 – DODF;
- Portaria nº 255 de 12 de dezembro de 2008 – DODF;
- Regimento Escolar das Instituições da Rede Pública do DF (GDF, 2009).

A proposta da Orientação Pedagógica do SEAA (GDF, 2010a) tem como finalidade a superação das dificuldades de aprendizagem por meio de um trabalho institucional, visando à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, a partir do assessoramento à prática pedagógica e ao acompanhamento dos estudantes, dentro de uma perspectiva preventiva, institucional e interventiva.

É importante destacar que o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) encontra-se em nível macro e tem por objetivo a melhoria da qualidade de ensino (GDF, 2010a) e, dentro desse serviço, estão as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA)– 1 equipe (pedagogo + psicólogo) em cada escola pública e a Sala de Apoio a Aprendizagem (SAA) – composta por 1 pedagogo, sendo esta sala situada em apenas 1 escola por regional de ensino (uma escola pólo), conforme a figura 5:

**Figura 5** - O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem



Fonte: elaboração própria (2019) de acordo com GDF (2010a) e GDF (2014).

A partir dos Referenciais para Atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GDF, 2014), compreendemos que, enquanto a EEAA (1 por escola) atende estudantes com e sem diagnósticos, a Sala de Apoio à Aprendizagem atende em escolas pólo (1 por regional de ensino) exclusivamente os estudantes com diagnósticos, que já passaram pelo atendimento do pedagogo e psicólogo da EEAA, mas que ainda necessitam de intervenção para auxiliar na aprendizagem. Portanto são serviços diferentes.

A Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) foi instituída para atender aos estudantes com “Transtornos Funcionais Específicos” (TFE), os quais seriam encaminhados mediante laudo médico indicativo de Dislexia ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H) ou Transtorno de Conduta (TC) ou Transtorno Opositor Desafiador (TDO) ou Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC) (GDF, 2014, p. 3).

O acompanhamento desses estudantes da Sala de Apoio ocorre no turno contrário ao da matrícula, sendo facultado aos professores trabalharem em 02 encontros semanais, com 1h/a de duração cada ou em 1 encontro semanal com 2h/a de duração. O atendimento se dá em grupo de, no máximo, 5 estudantes. Para efeito de delimitação do objeto, este estudo irá abarcar apenas os Pedagogos que atuam na EEAA, não serão pesquisados os Pedagogos que trabalham na Sala de Apoio – SAA em escolas pólo.

Para fazer parte do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (tanto EEAA quanto SAA) é exigido que o professor da Secretaria de Educação do DF participe de um Concurso de Remanejamento, no qual é necessário realizar uma avaliação, conforme consta no Edital nº 35, de 13 de agosto de 2018 (Procedimento de Remanejamento Interno e Externo 2018/2019 – Carreira Magistério Público do DF) e portaria nº 173 – SEEDF de 20 de junho

de 2018 (Dispõe sobre a concessão de aptidão para os servidores da Carreira Magistério Público do DF). O art. 5º - I, o art. 22º, dispõe os requisitos para ser Pedagogo da EEAA:

- Habilitação em Pedagogia para atuar na EEAA;
- Habilitação em Psicologia ou Pedagogia para atuar na Sala de Apoio à Aprendizagem – SAA, além de curso na temática de Transtornos Funcionais (por exemplo, curso sobre TDAH) com carga horária mínima de 80h;
- Participar de uma avaliação junto a uma banca examinadora da SEEDF: análise curricular, entrevista e avaliação escrita com perguntas objetivas e subjetivas relacionadas ao trabalho do pedagogo;
- *Sobre a análise curricular:* análise pela banca examinadora da formação acadêmica e cursos de formação continuada;
- *Sobre a entrevista:* constará de exposição oral do professor quanto ao interesse pleiteado e de tópicos relacionados à área pretendida, sendo avaliados os conhecimentos didático-pedagógicos do professor e conhecimentos sobre a Orientação Pedagógica (GDF, 2010a), com interlocução com o Currículo da Educação Básica e as Diretrizes de Avaliação da SEEDF;
- *Sobre a prova escrita:* atividade em que o professor é avaliado quanto aos seus conhecimentos teórico-metodológicos sobre o trabalho do pedagogo, do Currículo da Educação Básica, Diretrizes de Avaliação da SEEDF e a Orientação Pedagógica (GDF, 2010a).

Após essas avaliações e ser considerado apto, o pedagogo deverá participar do Concurso de Remanejamento, verificando a disponibilidade de vagas no sistema de recursos humanos, onde o critério de seleção é uma contagem de pontos, baseado no tempo de efetivo exercício na SEEDF. Observa-se que todo pedagogo da EEAA inicia sua carreira na SEEDF como docente e somente depois realiza a avaliação para fazer parte da Equipe (é preciso ter 3 anos de efetivo exercício no magistério da SEEDF), é necessário, também, ter qualificação na área de dificuldades de aprendizagem, já que um dos critérios avaliativos é a análise curricular. Após essa explanação, seguimos adiante no próximo tópico, com a descrição do Pedagogo da EEAA a partir dos documentos norteadores da Secretaria de Educação do DF.

## 2.2 O Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA)

O pedagogo da EEAA tem como papel a intervenção com os alunos com dificuldades na aprendizagem com o objetivo da “superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, por meio das múltiplas variáveis que podem interferir no desempenho acadêmico dos alunos” (GDF, 2010a, p. 39). Os documentos que norteiam o seu trabalho vão ao encontro de uma proposta de olhar crítico ao estudante, acompanhando, junto aos professores, o processo de ensino-aprendizagem, forma articulada com o ambiente escolar e familiar. Promove orientações, além de refletir sobre a organização pedagógica da escola, interferindo também no seu Projeto Político Pedagógico.

Sobre o trabalho do pedagogo, este tem início quando o professor relata as dificuldades apresentadas por um estudante. Assim, é feita uma orientação ao professor, com sugestões de atividades pedagógicas que promovam a aprendizagem e vençam as dificuldades. Se, mesmo com a orientação, com a mudança das atividades e dos métodos pedagógicos, o estudante ainda continuar apresentando dificuldades, o pedagogo repassa ao professor o formulário de encaminhamento (Apêndice K), no qual, o docente irá preencher com os dados do aluno, especificando e pontuando as dificuldades, para assim, o pedagogo analisar quais serão as intervenções a serem realizadas e a melhor forma de acompanhamento para a melhoria da aprendizagem. Todas as intervenções devem ser registradas em uma pasta individual do aluno.

Ao optar por trabalhar neste tipo de Serviço, o Pedagogo poderá oferecer um significado diferente ao seu trabalho, trilhar caminhos a partir de sua prática e, assim, construir e reconstruir sua identidade profissional. O seu papel também consiste no suporte à proposta pedagógica e acompanhamento do trabalho docente nas orientações aos estudantes, por meio de estratégias diferenciadas, na contramão de modelos de educação que podem não trazer o aspecto significativo da aprendizagem. No entanto, se o Pedagogo realiza o seu trabalho em uma perspectiva mercadológica, mecanicista, ele perpetua a visão de uma sociedade capitalista, repassa aos professores orientações baseadas em um modelo sem aspecto crítico, a partir de uma visão alienada da educação.

Asbahr e Sanches (2013, p. 42) afirmam que “[...] o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente chama-se educação e é por meio desta que os indivíduos se humanizam”. Neste sentido, é importante que o Pedagogo atue em conjunto com os professores de forma que a educação não se resuma apenas ao ato de aprender



conteúdos e formar para o mercado de trabalho. Para Vieira (2013), a escola é uma instituição social de tamanha relevância que

[...] concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das principais agências responsáveis pela formação das novas gerações. [...] É parte da sociedade, existe nela e interage com os diferentes grupos sociais. Transforma-se junto com a sociedade, mas também colabora para essa transformação (VIEIRA, 2013, p. 16).

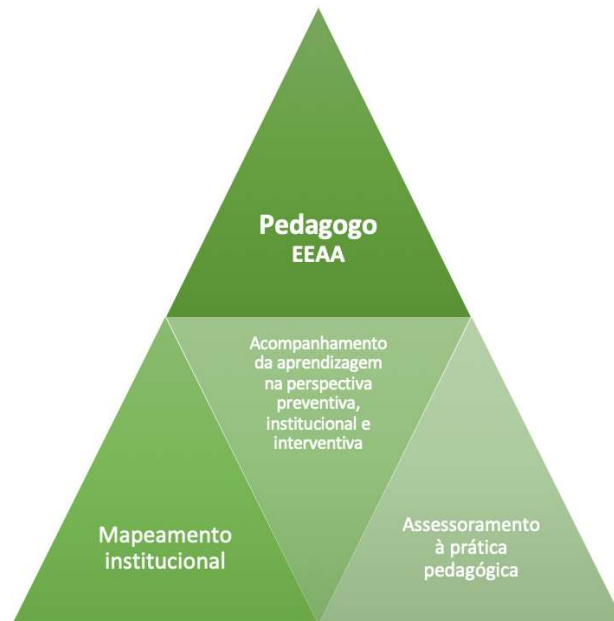
É pertinente que se reflita sobre o papel transformador da escola, compreenda-se que o trabalho pedagógico necessita adaptar-se à realidade da instituição e dos estudantes, alterem-se suas práticas e entenda-se que o saber acumulado não é somente transmitido sem considerar o que é relevante para a formação do sujeito.

A superação das dificuldades de aprendizagem e a educação são as bases do trabalho do pedagogo. Martins (2011, p. 56) se refere à educação como “um tipo de saber que se caracteriza [...] pelas racionalidades: material, tecnológica, complexa e hipertextual”, as investigações no campo educativo procuram indagar sobre os processos de construção do sujeito em várias dimensões, como: cognitiva, afetiva, ética e outras.

Se a educação envolve diversas dimensões, considera que o homem é um ser histórico, as atuais exigências fazem com que os envolvidos no trabalho escolar realizem os ajustes necessários para desenvolver suas condutas enquanto professores, gestores, coordenadores, pedagogos. Assim como diz Villas Boas (2017, p. 18), “[...] tendo controle sobre seu próprio trabalho, o professor poderá desenvolvê-lo com vistas a preparar e iniciar o estudante, gradativamente no processo de decisão”. Com isso, a autora afirma que esse tipo de prática forma um cidadão que, posteriormente, será capaz de reivindicar criticamente seus direitos, sendo algo que acreditamos ser contrário às atuais políticas do Estado.

Nesse sentido, observamos, a partir da Orientação Pedagógica (GDF, 2010a), que o pedagogo da EEAA poderá realizar o seu trabalho para estimular o pensamento crítico dos estudantes por meio dos 3 eixos de atuação, conforme a figura 6.

**Figura 6 - A atuação do Pedagogo na EEAA**



Fonte: elaboração própria (2019) baseada na Orientação Pedagógica (GDF, 2010a).

Detalhamos, a partir da figura 6, as dimensões da função do pedagogo. No campo que diz respeito ao assessoramento da prática pedagógica, a Orientação Pedagógica do SEAA define como a “participação do pedagogo nos espaços institucionalizados, próprios do contexto educacional, tais como: coordenações pedagógicas, conselhos de classe, projetos [...], formação continuada do corpo docente” (GDF, 2010a, p. 71). Com isso, são considerados participantes ativos da escola e não se comportando apenas como um especialista realizador de um trabalho fragmentado. O seu modelo de atuação proposto no documento do SEAA permite, assim, que ele possa “favorecer a tomada de consciência, por parte dos atores da instituição educacional, acerca de sua história, sua identidade e de suas potencialidades para atuação” (GDF, 2010a, p. 71), assim favorecendo o aspecto crítico na escola.

No que diz respeito ao mapeamento institucional, “constitui de uma etapa de análise [...] para a compreensão do contexto escolar valorizando as características particulares que interferem diretamente no desempenho da instituição educacional” (GDF, 2010a, p.69). No apêndice (J) temos um exemplo de modelo de ficha para mapeamento institucional, utilizada pelas Equipes de Apoio à Aprendizagem da CRE – São Sebastião. O mapeamento é realizado pelo pedagogo e deve responder a questionamentos como, por exemplo, “como se dá a relação entre os atores da instituição educacional”? “Quantos professores atuam na escola”? O mapeamento tem como objetivo principal conhecer a instituição e traçar um perfil de atuação

naquele contexto específico, estabelecendo um plano de ação voltado para a realidade da escola.

Sobre o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, trata-se da “reflexão sobre a forma pela qual se dá a aplicação de métodos e técnicas pedagógicas, por parte do corpo docente” (GDF, 2010a, p. 72). Esse acompanhamento ocorre simultaneamente ao mapeamento e assessoramento, visando promover a reflexão com os professores a respeito da organização do trabalho pedagógico, fazendo questionamentos, como: “o planejamento, a didática e a avaliação estão sendo realizadas de forma a favorecer a aprendizagem, considerando as dificuldades e especificidades?” Além disso, tem o intuito de verificar informações para conhecer como está a aprendizagem dos estudantes, de acordo com os níveis e ciclos (Bloco Inicial de Alfabetização – 1º ao 3º ano) e segundo ciclo (4º ano e 5º ano), conforme demonstrado no questionário de situação pedagógica (Apêndice G). A Orientação Pedagógica (GDF, 2010a) ressalta as contribuições que poderão ser dadas a partir desse acompanhamento, destaca-se, também, que o papel do pedagogo e do psicólogo não deverá confundir-se ou se sobrepor às funções do coordenador pedagógico (Quadro 9).

**Quadro 9 - Contribuições da EEAA no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem**

Reflexão e conscientização das concepções de desenvolvimento, de aprendizagem e de ensino que são subjacentes às práticas pedagógicas e que podem ser mediadas em discussões junto aos professores;
Reflexão acerca da relação entre os métodos de ensino e a aprendizagem que os pedagogos proporcionam, levando em consideração aspectos particulares do contexto e da comunidade;
Promoção das discussões de técnicas e estratégias de trabalho capazes de oxigenar e movimentar as práticas desenvolvidas no âmbito escolar.

Fonte: elaboração própria (2019) baseada na Orientação Pedagógica do SEAA (GDF, 2010a).

Além das contribuições da EEAA, consideramos necessário apresentar as funções que devem ser desempenhadas pelos Pedagogos e Psicólogos, a partir do que está expresso no documento “Referenciais para Atuação do SEAA” (Quadro 10).

**Quadro 10 - Funções do Pedagogo e do Psicólogo da EEAA**

EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM
Realizar o trabalho em uma visão institucional conforme os princípios da Orientação Pedagógica;
Realizar avaliação interventiva, na perspectiva processual, contextual e mediada, dos estudantes com dificuldades mais acentuadas no processo de escolarização;
Realizar intervenções específicas com os estudantes com dificuldades mais acentuadas no processo de escolarização, inserindo-os e acompanhando-os nos diversos projetos realizados na Unidade Escolar (UE);
Priorizar as intervenções pedagógicas realizadas na UE e, sempre que possível, não encaminhar para

avaliação clínica antes de verificar o que pode ser feito para resolver na UE;
Produzir Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional, especificando com clareza as intervenções realizadas, as conclusões geradas durante o processo de avaliação interventiva, como também, os encaminhamentos e as orientações necessárias ao pleno desenvolvimento do estudante;
Sugerir, no Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional, quando necessário, o encaminhamento para a Sala de Apoio à Aprendizagem;
Conduzir, com a participação da Equipe Gestora, Orientação Educacional (OE) e Coordenação Pedagógica da UE, as reuniões para definição da Lista de Prioridades para o Acompanhamento da SAA de estudantes a serem encaminhados para a SAA;
Encaminhar a Lista de Prioridades para o Acompanhamento da SAA;
Auxiliar o Professor da SAA na elaboração do Plano Interventivo Individual;
Apoiar e orientar o professor do estudante encaminhado;
Mediar as ações realizadas pelo Professor da SAA e o professor regente do estudante encaminhado;
Debater, refletir, planejar ações articuladas e realizar estudos de casos dos estudantes;
Analisar, junto aos Professores e Itinerantes da SAA, a liberação ou permanência dos estudantes na SAA;
Articular, juntamente com o Coordenador Intermediário, o processo de formação contínua dos profissionais das UE;
Elaborar, em conjunto com o Professor da SAA, o Plano de Trabalho (plano de ação a ser integrado ao PPP da escola).

Fonte: elaboração própria (2019) baseada no documento GDF (2014).

Entendemos que uma das principais funções do pedagogo é auxiliar os docentes na prática pedagógica, sugerindo mudanças, caso necessário. Umberto Pinto (2011) informa que “a escola, como instituição educacional cada vez mais complexa, necessita da mediação profissional do pedagogo escolar no desenvolvimento [...] dos processos de ensino e aprendizagem (p. 16). O pedagogo da EEAA procura enxergar a real necessidade de cada estudante, pois entende que a sala de aula não é homogênea; além disso, participa de outras ações da escola, como a formação continuada e a construção do Projeto Político Pedagógico. Neste contexto, o seu trabalho está organizado conforme o quadro 11.

**Quadro 11 - Eixos de trabalho do Pedagogo da EEAA**

<b><i>DISCUSSÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO</i></b>	<b><i>INTERVENÇÃO NAS QUEIXAS ESCOLARES</i></b>
Reflexão das práticas nos momentos de coordenação pedagógica e conselhos de classe;	Escuta aos professores sobre as demandas de queixas escolares;
Criação de oficinas e vivências que visem a construção de alternativas teórico-metodológicas;	Avaliação da aprendizagem dos alunos com histórico de “multirrepetência” (termo retirado da Orientação Pedagógica), defasagem idade/série, fragmentação da alfabetização, suspeita de necessidades especiais;
Foco na construção de habilidades e competências dos alunos;	Uso do instrumento PAIQUE – Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção;
Revitalização dos momentos de planejamento e avaliação;	Intervenção a partir da análise dos múltiplos fatores presentes no contexto escolar;
Foco na promoção do sucesso escolar;	Foco na aprendizagem sem considerá-la

	inicialmente um problema biológico do estudante;
Reflexão sobre as práticas de modo que se tornem mais intencionais.	Trabalho de forma preventiva a entender a dificuldade de aprendizagem do aluno.

Fonte: elaboração própria (2019) baseada na Orientação Pedagógica do SEAA (GDF, 2010a).

No que se refere ao eixo de intervenção, há um instrumento chamado de PAIQUE – Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção, que “constitui-se como uma alternativa a outras formas de enfrentamento às queixas escolares, cuja atuação centralizava-se, de forma praticamente exclusiva, no atendimento aos alunos” (GDF, 2010a, p. 75). No início do trabalho das Equipes, a avaliação do aluno com queixa de dificuldade era realizada sem levar em conta outros fatores que interferem na aprendizagem, como: a didática do professor, a organização do trabalho pedagógico da escola, os métodos de avaliação, o contexto familiar e outros.

A partir desse modelo de avaliação proposto por Neves (2009), foram estabelecidos 3 níveis para intervenção: escola, família e aluno. Após a demanda da queixa escolar, inicialmente, os pedagogos da EEAA, em conjunto com os Psicólogos, refletem com o docente sobre as práticas pedagógicas e organização do trabalho pedagógico em relação ao estudante que está apresentando dificuldade na aprendizagem. Após essa intervenção, caso seja necessário, o pedagogo recorre ao nível 2 – família. É feita uma análise do contexto familiar, onde se faz uma entrevista com os pais dos estudantes a partir de um roteiro pré-estabelecido (Apêndice F), verificando também o acompanhamento da família sobre a aprendizagem e outros fatores que podem afetar o desenvolvimento do estudante na escola.

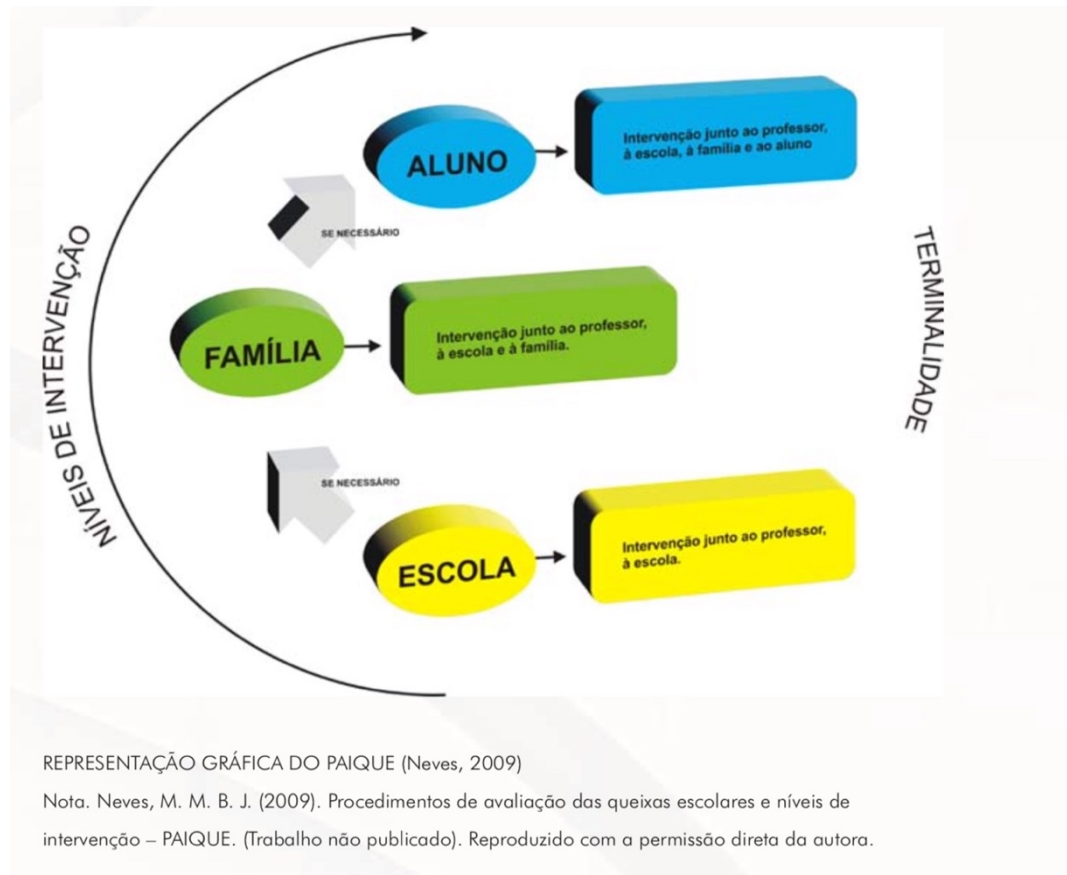
É importante ressaltar que não há, na SEEDF e nas Equipes de Apoio à Aprendizagem, uma padronização dos roteiros de entrevista familiar, dos questionários de situação pedagógica e demais documentos utilizados pelo pedagogo; a coordenação intermediária das Equipes (existe 1 coordenador intermediário por região, por CRE - Coordenação Regional de Ensino) repassa o tipo de formulário e cada região adapta os documentos de acordo com a sua realidade.

No tocante à intervenção das Equipes no contexto familiar, consideramos importante refletir sobre o aspecto da aprendizagem x família. Sabemos que existem famílias cujos pais são analfabetos, o que dificulta o acompanhamento da aprendizagem da criança. Comprendemos também que não se pode incorrer no risco de apontar características extra-escolares como causadoras do fracasso (exemplo: a família). No entanto, observamos a partir da Orientação Pedagógica (GDF, 2010a) que a família é descrita como o segundo nível da

intervenção; acreditamos que esse fato se deve às legislações que ressaltam a educação como dever da família e da escola, como, por exemplo, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Quando os pedagogos da EEAA intervêm na família, fazem-no cumprindo as demandas sugeridas nos documentos que orientam a sua prática. Essa intervenção ocorre por meio de orientação à família do estudante no que se refere a melhoria de rotina, hábitos de estudos, instigar um maior acompanhamento da família nas atividades da escola. Dessa forma, ressaltamos que não se pode culpar a família por questões de aprendizagem do estudante.

Após intervenção no nível familiar, se a dificuldade de aprendizagem continua, o pedagogo intervém no terceiro nível, o do estudante. Assim, é possível então, realizar o atendimento individual, auxiliando-o na aprendizagem por meio de jogos, brincadeiras, atividades diferenciadas e, se necessário, levá-lo à avaliação do Psicólogo, encaminhá-lo a um profissional de saúde, como, por exemplo, um Neuropediatra. “O não cumprimento obrigatório de todas as etapas favorece a ocorrência de intervenções mais rápidas e eficazes junto às queixas escolares apresentadas” (GDF, 2010a, p. 78), pois nem sempre é necessário cumprir todas as etapas, tendo em vista que o não cumprimento pode evitar “o desgaste da realização de procedimentos desnecessários para o entendimento e superação de cada história em particular” (GDF, 2010a, p. 79). Destacamos que, todas as ações pedagógicas relatadas antes, objetivam alcançar o desenvolvimento do estudante. A figura 7 esboça de forma mais clara os níveis de atuação do instrumento PAIQUE.

**Figura 7-** Representação gráfica do instrumento PAIQUE



Fonte: Orientação Pedagógica – SEAA (GDF, 2010a, p. 78).

Ao fim da intervenção, temos a chamada terminalidade que, de acordo com a Orientação Pedagógica (GDF, 2010a), é a retomada do estudante ao processo de escolarização. Dessa forma, o pedagogo, em conjunto com o Psicólogo, irá elaborar um relatório do estudante: o Relatório de Avaliação e Intervenção. Sobre isto, encontramos em Gontijo (2013, p. 82) que o relatório é “um dos registros que as Equipes poderão utilizar para contribuir com o trabalho pedagógico [...] tem a finalidade de apresentar os procedimentos e as conclusões geradas pelo processo de avaliação”. São destacados, neste documento: o histórico do aluno, os atendimentos feitos dentro e fora da escola, as suas possibilidades de aprendizagem, as estratégias que podem ser desenvolvidas nos âmbitos escolar e familiar para que o aluno consiga aprender diante das suas dificuldades; “devem identificar e considerar as possibilidades de aprendizagem dos alunos e como elas podem ser ampliadas, além de não poder se limitar a descrever a situação em si” (GONTIJO, 2013, p. 82).

Sobre o relatório de Avaliação e Intervenção, após ser finalizado pelo pedagogo e psicólogo da EEAA, com apoio do professor do aluno, da família, do coordenador, supervisor pedagógico e equipe gestora, ele será utilizado como uma forma de conhecer a realidade do

estudante, sua história de vida, suas dificuldades atuais e as dificuldades superadas e de que forma a escola, a família e, assim, o professor poderão intervir na melhoria da aprendizagem desse estudante.

O relatório é, portanto, um registro oficial que compõe a documentação escolar e não pode se caracterizar como sigiloso, visto que deve subsidiar o trabalho de diversos atores da escola, mas deverá resguardar informações que, por ventura, tenham esse caráter, restringindo tal conteúdo aos registros internos das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (GONTIJO, 2013, p. 82).

O PAIQUE e o Relatório de Avaliação e Intervenção são considerados documentos com o objetivo de promover, a partir do trabalho do pedagogo, a conscientização por parte dos docentes de que cada estudante tem as suas diferenças e realidades diversas dentro da escola. Questionamos nesse aspecto, se seria possível a mudança das práticas e a conscientização dos professores a partir da proposta do documento Orientação Pedagógica SEAA – OP (GDF, 2010a), mesmo estando inserido em uma sociedade capitalista, hegemônica.

Nesse sentido, refletimos se o trabalho do pedagogo exerce influências no ambiente escolar, alterando essa realidade. No pensamento marxista, o trabalho é a ontologia do ser social, é atividade criadora do homem; é a sua capacidade de produzir a partir da natureza, modificando-a e modificando a si mesmo. Como esse pedagogo, a partir do seu trabalho, poderá auxiliar nas estratégias dos professores, visando à superação das dificuldades de aprendizagem? Pois, se o trabalho é uma atividade intencional, o trabalho do pedagogo também deverá ser; no entanto, para que isso ocorra, eles precisam ter consciência sobre qual objetivo desejam alcançar com os estudantes e com o assessoramento aos professores, para assim ser considerada uma atividade intencional e transformadora.

Para isso, consideramos a importância da identidade do pedagogo, suas características, saberes e competências necessárias ao seu trabalho, acreditamos que a identidade se constrói na relação com seus pares, bem como na intencionalidade de suas ações. Assim, o que tem esse profissional que caracteriza a sua identidade? Qual a natureza e constituição da sua identidade? Quais são os saberes e competências necessárias para o seu trabalho? A seguir, iremos apresentar considerações sobre o perfil, saberes e identidade, que compreendemos serem necessárias para a compreensão do nosso objeto de estudo, no que corresponde ao objetivo 1 desta pesquisa: caracterizar e identificar o perfil do pedagogo da EEAA na legislação.



### **2.3 A caracterização do perfil, saberes e identidade do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA)**

Observamos, como conseqüência do desenvolvimento histórico, o surgimento de diversas demandas na sociedade, em vários campos, sobretudo na educação. Como exemplo dessas demandas educacionais, podemos citar: políticas públicas, reflexão sobre o papel da escola, transformações no currículo, formação continuada, profissão docente. Em relação a este último exemplo, ressaltamos a importância do processo da construção da identidade na profissão docente.

Verificamos que pesquisas recentes como as de Rocha (2014), Soares (2008) e Gonçalves (2010) mostraram que a identidade dos pedagogos vem sendo objeto de estudo nas Universidades, constituindo-se um tema relevante no entendimento do seu papel. Outros autores como Nóvoa (1995, 1997), Tardif (2002) e Gimeno Sacristán (2003) também tratam da temática em discussão, de modo que a leitura e estudo com base em outros pesquisadores da área são necessários ao aprofundamento teórico do tema.

Torna-se importante trazer o conceito de identidade. Para Pimenta (1999, p. 18), “a identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado. O papel do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico”. O pedagogo se adapta ao momento e, com isso, precisa constantemente alterar suas práticas, moldar o seu fazer de acordo com a realidade. Flores (2014, p. 3) destaca que “as identidades profissionais dos professores que são, a imagem de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem, dependem de vários fatores”. Em relação ao pedagogo da EEAA, podemos considerar como fatores construtivos da sua identidade: a sua formação, a docência, a forma como realiza o atendimento aos alunos, aos professores, o contexto, local de trabalho.

O processo de construção da identidade docente também envolve os saberes que dão sentido ao seu trabalho. Segundo Dantas (2007, p. 14), “esses saberes estão constituídos de conhecimentos e competências para darem sentido à docência”. Quando o professor pensa sobre a forma com que o “outro” aprende, ele compreende que necessita de conhecimentos (saberes) para atingir os objetivos da aprendizagem. São esses saberes que geralmente faltam aos docentes, que, às vezes, só percebem essa falta ao longo de suas experiências. Conforme Perrenoud (2002), um professor que possui um caráter reflexivo continua progredindo mesmo quando não passa por dificuldades ou situações de crise, pois a reflexão transformou-se em

uma forma de identidade e satisfação profissional, por meio da qual conquista métodos baseados em saberes diversos, construindo novos conhecimentos que são reinvestidos na ação. Desta forma, ele não se limita ao que aprendeu na formação inicial; reexamina seus objetivos, procedimentos, evidências e saberes, ingressando em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, tendo em vista que a formação exclusivamente acadêmica não é a que prevalece (DANTAS, 2007). A partir dessas reflexões, bem como as ponderações a respeito de significados relacionados à identidade, retomamos ao pedagogo da EEAA.

Pensar o perfil dos profissionais que compõem as EEAA requer considerar a natureza e a constituição da identidade do Psicólogo e do Pedagogo, nas quais se configuram questões complexas, relacionadas a vários aspectos (GDF, 2010a, p. 82).

O pensamento vai além: como irá atuar perante os desafios, refletir sobre as escolhas de formação inicial e continuada, de que forma podem colaborar com o seu trabalho, além de repercutir sobre suas opções profissionais.

Se o pedagogo da EEAA tem início na carreira da SEEDF como docente, é possível que ele possa participar de um processo de construção de projetos a partir de experiências vivenciadas, descoberta de novos campos, decidindo sua maneira de agir e pensar; pensamos que a trajetória de vida pessoal e profissional irá formar sua identidade, pois “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1997, p. 34) e a experiência como docente da Educação Básica auxilia em seu trabalho, pois utilizará aspectos de sua vivência profissional para realizar intervenções pedagógicas de acordo com o que é solicitado nas legislações que regulamentam a sua função. Nesse contexto:

A defesa da experiência docente para acesso aos cargos de pedagogo escolar é também importante para garantir a legitimidade e o reconhecimento das posições que ele ocupa dentro das escolas, do trabalho que desenvolve junto aos professores. Legitimidade e reconhecimento estes que devem advir de uma trajetória profissional, ainda como professor, comprometida com a melhoria da qualidade do ensino, e do empenho em continuar estudando e aprofundando as questões escolares para se habilitar a esses cargos (PINTO, U., 2011, p. 19).

É válido ressaltar que, com novas oportunidades, pode-se ir a outros campos de atuação. Assim, torna-se importante entender que o nascimento desse processo está relacionado com a prática, bem como ao processo de formação. Entende-se que a identidade docente é permeada por padrões de comportamentos dirigidos não só pela cultura, a sociedade

e a política educativa externa, mas, de forma mais imediata, pelo coletivo e disseminada como uma espécie de estilo profissional (GIMENO SACRISTÁN, 1992).

Conforme a Orientação Pedagógica do SEAA (GDF, 2010a), pensar sobre o perfil profissional dos pedagogos da EEAA requer refletir para além das especificidades de cada função, uma vez que a identidade envolve características particulares, construídas por meio de uma história e conhecimentos que particularizam o profissional. Destaca-se que, para a atuação nas Equipes, são necessários saberes para auxiliar, por exemplo, na “compreensão acerca dos fenômenos básicos de aprendizagem, bem como das relações que se estabelecem entre ela e o desenvolvimento humano” (GDF, 2010a, p. 83).

São, desse modo, saberes que podem ser adquiridos a partir da formação e experiências, sendo que para Dantas (2007, p. 100) [...] o saber é produzido pelo sujeito em confronto com outros sujeitos [...] o uso dos saberes os tornam práticos, teóricos, processuais, científicos, profissionais, operatórios, etc. e as competências funcionam nessa relação, como ferramentas de ação dos saberes. A autora nomina, parafraseando Delors (2001), quatro tipos de saberes: saber conhecer (refere-se à aquisição de conhecimentos codificados e internalizados), saber fazer (expressar o saber conhecer utilizando-se de competências), saber conviver (a descoberta do outro, ao compartilhar, ao inter-relacionar e ao ouvir o valor da diversidade) e saber ser (desenvolvimento global do sujeito à capacidade de formular seus próprios juízos de valor). Esses saberes comportam-se como “base da formação docente e do desenvolvimento profissional e o que alimenta a identidade profissional do sujeito” (DANTAS, 2007, p. 101). Entendemos que o perfil, os saberes e a identidade estão interligados, pois o perfil se refere às características que se mostram presentes na prática pedagógica que são alimentadas pelos saberes e que constituem a identidade docente. Neste sentido, trazemos os saberes e o perfil do pedagogo da EEAA de acordo com o documento Orientação Pedagógica (GDF, 2010a) expresso no quadro 12.

**Quadro 12 - Perfil e saberes necessários ao Pedagogo da EEAA**

PERFIL E SABERES NECESSÁRIOS AO PEDAGOGO DA EEAA
Conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, das características e fatores determinantes do desenvolvimento humano na infância, na adolescência e na vida adulta;
Compreensão acerca dos fenômenos básicos de aprendizagem, bem como das relações que se estabelecem entre ela e o desenvolvimento humano;
Disponibilidade para rever conhecimentos, crenças e pontos de vista, a partir de novas orientações ou atualizações;
Habilidade em persistir e perseverar em ações planejadas, a despeito de insucessos circunstanciais;
Habilidade para elaborar projetos individuais de estudo e de aperfeiçoamento profissional;
Capacidade de autonomia frente a situações de conflito ou de decisões;

Facilidade para coordenação de estudos, de tarefas e de trabalhos coletivos;
Sensibilidade para considerar a singularidade de cada situação diante de decisões e de avaliações;
Habilidade para o questionamento e para a interrogação reflexivos, críticos e constantes sobre suas próprias decisões, ações e posturas;
Sensibilidade e habilidade para trabalhar com o pluralismo e a com a diversidade;
Compromisso político-social com a transformação da realidade social;
Disponibilidade para revisão de critérios, guias e referências em função de novos dados ou argumentações.

Fonte: elaboração própria (2019) baseada na Orientação Pedagógica do SAA (GDF, 2010a).

O saber fazer se mostra predominante no documento, ressaltando as habilidades e conhecimentos necessários para atuar na EEAA, sinalizando a existência de um perfil ideal exigido pela Secretaria de Educação (SEEDF), que destaca elementos como: aprendizagem, desenvolvimento humano, projetos, aperfeiçoamento profissional, postura crítica, diversidade, transformação social.

Ao destacar esse elemento da transformação social, pensamos no que Freitas (1995) traz em seu texto, baseado no pensamento marxista: a escola é determinada socialmente, possui entraves às mudanças na organização do trabalho pedagógico que está permeada pelo capital, dificulta a alteração de práticas. Essa realidade precisa, inicialmente, ser conhecida; se a escola é tomada por imposições do Estado, só se consegue modificar a sua realidade quando se entende a sua relação com o mundo.

Sendo assim, é importante que o perfil do pedagogo não seja pensado apenas no aspecto legal; mas, sim, no real, a partir de uma atuação que esteja disposta a entender de que forma a organização das escolas dentro de uma sociedade capitalista poderá contribuir para formar entraves no seu trabalho e colaborar para a fragmentação da atividade pedagógica. Quando não se baseia em um ideal de trabalho coletivo, os professores, coordenadores, pedagogos, gestores e outros profissionais poderão desempenhar suas funções de forma isolada, com a possibilidade do distanciamento da atividade pedagógica em prol do serviço burocrático, como destaca Veiga (2008):

[...] temos de estar dispostos a modificar as rotinas de nossas ações pedagógicas, de nossos procedimentos didáticos, dispostos a questionar nossos próprios saberes; discutir a descontextualização e o aligeiramento dos saberes do ensino, romper com a concepção conservadora da ciência e com a fragmentação disciplinar (VEIGA, 2008, p. 269).

O pedagogo da EEAA tem a possibilidade de contribuir nessa modificação da ação pedagógica, exercendo influência na proposta de ensino, com o foco na aprendizagem dos estudantes, conforme é descrito na Orientação Pedagógica (GDF, 2010a). Essa atuação é parte

do processo de construção de sua identidade profissional, que se modifica conforme realiza o seu trabalho, sendo que o contrário também ocorre. Torna-se importante destacar que, as Equipes Especializadas atuam em diferentes realidades, o que possibilita um trabalho específico de acordo com cada local e contexto escolar, mesmo que se oriente a partir de uma proposta pedagógica única que norteia toda a Secretaria de Educação do DF.

É preciso refletir sobre o pedagogo com o intuito de modificar as formas de intervenção pedagógica, na contramão do trabalho fragmentado. Os docentes podem reconhecer esses profissionais e compreender a possibilidade de tornar a escola pública um ambiente de reflexão e formação do sujeito crítico; mesmo que, às vezes, não ocorra o reconhecimento do trabalho do pedagogo por parte do docente. Ainda assim, acreditamos que “os desafios da escola pública na atualidade e simultaneamente a complexidade dos processos educativos que nela ocorrem, evidenciam que os professores sozinhos não conseguem enfrentar e encaminhar esses processos que, via de regra, extrapolam a sala de aula” (PINTO, U., 2011, p. 19).

Espera-se que, ao refletir sobre sua identidade, o pedagogo utilize sua prática, busque a formação visando ao alcance de subsídios e saberes para o seu trabalho, produzindo ações no contexto escolar com o intuito de mobilizar recursos e fortalecer ações que possam garantir uma educação de qualidade, respeitando a diversidade e as dificuldades de cada estudante. Para firmar sua identidade, consideramos a formação inicial como a base teórica para construir seus valores, pois consideramos que houve a incorporação de uma identidade docente no curso de Pedagogia ao longo dos anos.

No entanto, também salientamos a prática como elemento construtor da identidade, assim como afirma Veiga (2008, p. 17) “a formação busca a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios”, não é somente a docência a sua base identitária. Ressalta Libâneo (2006):

[...] é pedagoga toda pessoa que lida com algum tipo de prática educativa relacionada ao mundo dos saberes e modos de ação, não restritos à escola. A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não-formal e formal. Assim, a formação profissional do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma delas. (LIBÂNEO, 2006, p. 851).

O pedagogo necessita de uma contribuição teórica em sua formação, para que sua prática não seja alheia a um pensamento crítico, como afirma Libâneo (2006), “a ausência da teoria pedagógica na formação do licenciado empobrece a contribuição da análise crítica da

educação que se pratica nas instituições de formação e nas instituições escolares” (p. 860). Nesse sentido, elencamos no próximo capítulo o arcabouço teórico que traz a epistemologia do pedagogo e a Pedagogia como sustentação da sua prática, além da temática da formação continuada.

### 3 PEDAGOGIA E EPISTEMOLOGIA DO PEDAGOGO

*Ao longo da história da chamada civilização ocidental, a Pedagogia foi firmando-se como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo.*

(SAVIANI, 2012).

Entender sobre o surgimento da educação, da pedagogia e saber sobre formação inicial e continuada é importante para compreender o trabalho atual do pedagogo. Diz Saviani (2012) que a escola torna-se necessária como uma agência encarregada de possibilitar às novas gerações “o acesso ao conhecimento sistematizado produzido pela humanidade ao longo da história” (SAVIANI, 2012, p. 1); pensamos que esse acesso se deu principalmente com o advento da Pedagogia e da prática dos pedagogos. Neste capítulo, nos concentramos na fundamentação teórica a respeito da Pedagogia e da epistemologia do pedagogo.

Cabe ressaltar que, no último tópico deste capítulo, nos deteremos à formação continuada, pois entendemos que é uma temática necessária para este estudo. Além disso, tendo em vista que em cada contexto histórico a educação cumpre um papel, delinearemos, também, um breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil, perpassando sobre as Diretrizes Nacionais, para assim continuarmos na caracterização do pedagogo e análise do seu trabalho, no que se refere aos objetivos 1 e 2 elencados em nosso quadro de coerência da pesquisa (Quadro 1).

Gauthier e Tardif (2010, p. 43) retratam a origem da educação a partir do aparecimento da vida em grupo. Dessa forma, não tem um início definido, de modo que a educação “não foi inventada por ninguém [...], não é propriedade de nenhum povo, de nenhuma cultura; ela é inerente à experiência humana”. Se faz parte do ser humano, podemos pensar que foi construída historicamente nas relações, de acordo com cada contexto, civilizações diversas, integrando os sujeitos às comunidades e transmitindo a sua cultura.

No sentido em que a educação foi construída historicamente, Ponce (1995) aponta que essa origem partir das comunidades primitivas, onde “os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo, e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral” (p. 21); não existia uma instituição destinada a isso. A educação baseava-se em uma função espontânea, em que “as novas gerações se assemelham às mais velhas” (p. 21). Tal concepção ocorreu até o momento em que a sociedade passou a dividir-se em classes, com interesses distintos, para depois ir surgindo uma educação mais sistemática e organizada.

A partir da origem da educação, pensamos na constituição da Pedagogia. Retomando o pensamento de Gauthier e Tardif (2010), observamos a discussão sobre o nascimento da Pedagogia, considerando que o discurso e a prática formalizada a respeito desse tema ocorreram somente no século XVII. “Mesmo que existam várias aquisições no campo da educação a partir dos gregos, passando pela Idade Média e pelo Renascimento, ainda não havia Pedagogia no sentido estrito da palavra” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 125). Com o surgimento do método no século XVII, qualifica-se o que chamamos de Pedagogia a partir de elaboração de métodos de ensino, iniciando por Comenius.

Comenius estabeleceu um ideal pedagógico na intenção de fazer com que todos tivessem acesso aos conteúdos. Escreveu a *Didactica Magna* defendendo ensinar tudo a todos, pois o ensinamento do mestre consistia “no estabelecimento de um método e de procedimentos detalhados e precisos para dar aula” (GAUTHIER e TARDIF, 2010, p. 133). Comenius também ressaltava que, “é só fazendo é que se pode aprender a fazer” (PONCE, 1995, p. 128); o conhecimento empírico era destacado.

Certamente que os métodos e contextos de ensino sofreram alterações. Foi perceptível que somente o método e o domínio dos conteúdos não se mostravam suficientes, e a educação sofreu modificações importantes para o conhecimento atual. Para Gauthier e Tardif (2010, p. 18) “conhecer a evolução das ideias e das práticas pedagógicas responde, também, a uma necessidade teórica [...]; é preciso adquirir um conhecimento pedagógico que permite ter uma perspectiva mais vasta da atividade profissional e da educação no geral”.

Diante disso, partimos para uma breve exposição sobre filósofos e educadores para uma melhor compreensão de algumas abordagens pedagógicas (Quadro 13) marcantes na história, no sentido de compreender o que é a Pedagogia no contexto atual. Gomes (2016, p. 16) destaca que “a reflexão filosófica auxilia na descoberta de antropologias e de ideologias subjacentes ao sistema educacional, às concepções e práticas da educação”.

**Quadro 13** - Principais pensadores que influenciaram a educação

Nome/Data	Método	Principais ideias	Influência	Crítica
<b>Sócrates</b> 469 a. C. – 399 a. C.	Diálogo e Maiêutica (técnica de trazer a luz)	O saber e a ignorância não são opostas; ambas se inserem num processo de descoberta da verdade. A educação é um processo de formação interior; diálogo com o professor	Parmênides	Sócrates partiu do princípio que ninguém adquire a capacidade de conduzir-se e muito menos de conduzir os demais.
<b>Platão</b> 428 a.C. –	Dialética	Educação do pensamento, o estudo	Educação filosófica,	Considerava que as crianças deveriam



<b>348 a. C.</b>		dialético das opiniões; o papel da educação como fator que conduz o homem a descoberta da pátria.	Idealismo antigo.	ser tiradas dos pais, por acreditar corruptora a influência dos mais velhos.
<b>São Tomás de Aquino 1225 – 1274</b>	Escolástica	Deus e o homem podem conduzir outro homem ao conhecimento.	Platão, Aristóteles, Agostinho	Seu trabalho se referia a questões teóricas, não ao ensino comum.
<b>Comenius 1592 – 1670</b>	Universalização do ensino	Ensinar tudo a todos; ter métodos e procedimentos detalhados para dar aula.	Filipe Melâncton Pierre de La Ramée	Conservador
<b>Erasmus de Roterdão 1466 – 1536</b>	Educação Humanista	A educação deve favorecer a imitação e a aprendizagem dos melhores modelos de cultura e de civilidade.	Lutero, Aristóteles	Somente o mestre era o detentor do conhecimento. O ensino limitado à doutrina.
<b>Rousseau 1712 - 1778</b>	Iluminismo	A educação não deve ter por objetivo a preparação da criança com vista ao futuro ou moldá-la; a educação deve ser a própria vida da criança que devem aprender a partir de experiências.	Maquiavel Diderot	A sociedade não contribuía para a formação do homem.
<b>Herbart 1776 - 1841</b>	5 etapas para ensinar: preparação, apresentação do conteúdo, associação, generalização e aplicação.	A criança era considerada um ser moldado intelectualmente por forças externas. Os procedimentos educativos dividiam-se em três partes: governo, manutenção da ordem e controle do comportamento da criança.	Pestalozzi	Priorizou a instrução.
<b>Dewey 1859 - 1952</b>	Ativo (aprender fazendo)	A educação deve atuar como fator que organiza as experiências da criança no decurso do desenvolvimento destas experiências; a democracia como forma de vida.	Corrente filosófica do Pragmatismo.	Escassez de conteúdo.
<b>Freinet 1896 - 1966</b>	Ensino a partir do desenvolvimento afetivo (aula passeio, cantinho pedagógico, etc)	A educação deve ser baseada no tateamento experimental, livre expressão infantil, cooperação; caráter democrático e social.	Correntes operárias socialistas	Valida a Pedagogia do trabalho; tendência a anarquia.

<b>Neill 1883 - 1973</b>	Escola de Summerhill Método não-diretivo	Educação em liberdade com a finalidade da felicidade dos seus alunos; desenvolver-se como pessoa.	Homer Lane Wilhelm Reich	Não se interessa pelos aspectos instrutivos ou didáticos; descaracterização do ensino.
<b>Makarenko 1888-1939</b>	Autogestão educativa	Sua Pedagogia se assentava em três princípios: a coletividade, o trabalho socialmente produtivo e a autoridade carismática do educador.	Lênin	Havia uma grande exigência ao educando; era o oposto das formas educativas mais tolerantes.
<b>Jean Piaget 1896-1980</b>	Construtivismo Método ativo	Sua concepção está fundamentada na interação entre as idéias anteriores das pessoas e sua atividade transformadora do meio, mediante o desenvolvimento da atividade infantil.	Kant	Escassez de conteúdo.
<b>Vygotsky 1896 - 1934</b>	Teoria histórico-cultural	A criança nasce com potencialidade para aprender, sendo importante o papel das relações sociais para o desenvolvimento.	Marx	“Utópico”.
<b>Paulo Freire 1929-1997</b>	Diálogo	Estimula-se um diálogo contínuo mediante um processo interativo de reflexão-ação; uma Pedagogia para a transformação; concepção dialética.	Marx	Falta de conteúdos universais; é crítica e questionadora.
<b>Dermeval Saviani 1943</b>	Crítico participativo	A educação visa formar pessoas críticas através do conteúdo, que é um elemento de reflexão social.	Makarenko, Manacorda	Tende ao conteudismo; centrado no professor.

Fonte: elaboração própria (2019) a partir de Dantas (2014), Suchodolski (2002), Gauthier e Tardif (2010), Carbonell (2003), Ponce (1995), Ghiraldelli Jr. (2012) e Gomes (2016).

Trazemos o Quadro 13 como uma forma de retomar, de forma breve, algumas concepções de filósofos, pensadores e educadores a partir da evolução histórica e, assim, auxiliar na reflexão sobre o conceito da Pedagogia e sobre a educação na atualidade. “A compreensão de Pedagogia legada pelos clássicos está, portanto, vinculada à ação formativa ou educativa em todas as circunstâncias da vida, de modo que a educação expressa a forma de desenvolvimento humano em contextos culturais” (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 57).

Dessa forma, observamos que, inicialmente, o ensino caracterizava-se como transmissão de conhecimentos e ampliou-se para um processo crítico visando a mudanças sociais. Logo, entendemos a educação como prática social destinada à formação humana. Libâneo (2010, p. 14) afirma que “a Pedagogia é uma reflexão teórica a partir de sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos”. Assim, ao se pensar na Pedagogia e na educação, apreendemos que não podemos desvinculá-la da sociedade. Dantas (2003, p. 18) conceitua a Pedagogia como repertório de conhecimentos da área do ensino, promovendo a quem ensina

transformar o conhecimento em saberes que possam mobilizar os aspectos cognitivos e sócio-afetivos postos em prática pelo professor através das interações, retroações, ajustamentos, adaptações interpessoais e decisões na aula [...] A Pedagogia é, enfim, uma teoria reflexiva sobre os fins e valores de ordem axiológica e filosófica ou de ordem dos princípios educativos e do que é desejável ou mesmo da ordem do discurso prescritivo. É um recurso essencial em que o professor mobiliza no seu agir (DANTAS, 2003, p. 18).

Esse agir do professor, a sua prática educativa se alicerça na intencionalidade do ensino, para o desenvolvimento dos indivíduos; para o pedagogo torna-se importante conhecer as abordagens e a sua relação com elas, fazendo-nos perceber o sentido da transformação docente (GAUTHIER e TARDIF, 2010). Sobre o conhecimento dessa evolução histórica, concordamos com Marafon e Machado (2005) acerca da importância do estudo e aprofundamento crítico dos vários momentos históricos da educação, com suas ideologias para compreender o sentido de escola, de educação e de sociedade, além de promover uma visão crítica a respeito das transformações sociais e educacionais.

É certo que a sociedade sofreu constantes modificações, bem como a educação. Atualmente, observamos uma disposição de classes sociais, e, nesse sentido, a educação se situa dentro da realidade social vigente, como ratifica Ponce (1995), “ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo [...] dos interesses e aspirações dessas classes” (p. 168).

O contexto, antigo e atual, interfere na sociedade, na educação e também nos profissionais que nela atuam. Pensamos que o pedagogo conduz a sua prática por meio das suas vivências, experiências, formação inicial, formação contínua; compreendemos esta última como, “o conjunto de conhecimentos, atitudes, valores de que eles iniciam sua carreira,

bem como a base na qual construirão seus conhecimentos durante o exercício da profissão” (DANTAS, 2003, p. 23)

Essa construção ocorre com o passar dos tempos, decorrem não somente a estruturação da prática, mas também a composição de teorias. Acreditamos que os vários momentos históricos, a divisão da sociedade em classes forjaram a Pedagogia como é hoje, sendo ela, enquanto formação inicial, necessária ao pedagogo. Nesse sentido, consideramos importante refletir, também, sobre o estatuto científico da Pedagogia.

### **3.1 A pedagogia: ciência, prática ou filosofia?**

Umberto Pinto (2011) salienta que “no sentido etimológico, a palavra pedagogia tem origem grega e era utilizada para identificar, na Antiguidade, aquele que conduzia a criança à escola” (p. 41), uma característica que existe até os dias atuais. Nesse sentido, percebemos que, ao longo da trajetória histórica da Pedagogia, várias características e dimensões foram incorporadas ao seu conceito, causando também dificuldades na compreensão de sua identidade e também no seu estatuto enquanto campo científico.

Portanto, consideramos importante refletir sobre a sua cientificidade por acreditarmos na necessidade de um teor científico da Pedagogia, tendo em vista que “somente com a devida clareza sobre o objeto de estudo da Pedagogia e como ela se apresenta na nossa sociedade é que poderemos organizar propostas curriculares comprometidas com a formação de profissionais competentes” (MARAFON e MACHADO, 2005, p. 21).

A reflexão sobre a cientificidade da Pedagogia teve como fundamento o início das pesquisas na área de educação. Pimenta (1998) nos lembra que, em meados da década de 70 (séc. XX), houve a instituição dos cursos de pós-graduação e, conseqüentemente, maior quantidade de pesquisas na área, passando a escola a ser o objeto de investigação crítica destes cursos, contrariando o método das ciências positivistas. Pimenta (1998) ressalta que, à medida que a educação passou a ser pesquisada enquanto objeto de estudo, foi possível se obter conhecimentos a respeito dos fenômenos educativos a partir da dialética, elemento importante para constituir a Pedagogia como a ciência da educação. Dantas (2014) destaca que a Pedagogia é uma ciência da contemporaneidade constituída a partir da realidade e da cultura; ressalta, também, que “como gestora do processo educativo, está impregnada de uma concepção de mundo, de homem e de sociedade” (DANTAS, 2014, p. 17). Mazzotti (1998, p. 30) também parte do princípio de que a Pedagogia é uma ciência:

Ao se dizer que a Pedagogia é uma ciência da prática educativa, se está sustentando que ela não é imediatamente prática, não se efetiva como uma tecnologia imediatamente prática, não se efetiva como uma tecnologia imediata e sim como uma reflexão sistemática sobre uma técnica particular: a educação.

Franco, Libâneo e Pimenta (2011) compartilham desse pensamento, ao afirmar em que “a Pedagogia é a ciência que tem por objeto a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social” (p. 61); investiga a natureza do fenômeno educativo. Umberto Pinto (2011) diz que “a fecundidade e peculiaridade de compreender a Pedagogia como ciência encontra-se justamente no fato de ser um campo de estudo – a Educação – assim o é” (p. 37).

Neste sentido, Pimenta (1998, p. 43) discorre que a Pedagogia possui como objeto de conhecimento a educação, sendo este modificável parcialmente quando se tenta conhecê-lo, “do mesmo modo que na medida em que é conhecida, induz alterações naquele que a conhece”. A característica de ser um objeto de investigação que muda conforme o tempo e o espaço requer uma análise investigativa de acordo com o contexto em que a pesquisa está inserida, utiliza os seus resultados para promover modificações positivas no ambiente, tendo em vista que “o objeto da Pedagogia, como ciência da educação, será o esclarecimento reflexivo e transformador dessa práxis” (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 65).

Essas modificações reforçam a cientificidade da Pedagogia, pois “adquire o caráter de uma pedagogia social, política, voltada à construção do homem coletivo, fruto e produtor das condições sócio-históricas” (FRANCO, 2008, p. 44). Portanto entendemos esta ciência como aquela que transforma o ambiente que a cerca, fundamentada na práxis social, no sentido do materialismo histórico de Marx; como salienta Franco (2008, p. 46) “a práxis a partir de Marx é a certeza do homem como produtor de sua realidade social”, em que ele forja uma Pedagogia transformadora e crítica. Umberto Pinto (2011) também ressalta o caráter transformador da Pedagogia:

[...] devemos acrescentar a dimensão transformadora da Pedagogia sobre a realidade social, pois, ao criticar os modelos educacionais vigentes, ela aponta para um futuro com mudanças já desencadeadas na prática educativa que ocorre aqui e agora. Assim, a Pedagogia – cujo objeto de investigação é a educação – está relacionada a um campo de conhecimento voltado para uma prática compromissada com a transformação da realidade social (PINTO, U. 2011, p. 43).

Assim, a partir dos autores citados, acreditamos que a Pedagogia é uma ciência que tem, como campo de estudo, a educação a partir de uma visão dialética e crítica na relação teoria e prática, com o intuito de promover uma transformação social. Conforme cita Pimenta

(1998), o objeto de estudo da Pedagogia é histórico e se modifica por meio da relação do sujeito; é uma ciência prática e para a práxis educativa. Se é uma ciência da prática, ela em conjunto com os pedagogos, docentes e demais atores no ambiente escolar, é capaz transformar a informação em saber pela comunicação, gerenciar os acontecimentos na sala de aula, planejar métodos e atividades, tomar decisões e articular o trabalho pedagógico da instituição de ensino (DANTAS, 2014).

O pedagogo, por meio do seu trabalho e da sua prática educativa, poderá utilizar-se da Pedagogia científica para a intervenção pedagógica. Assim, como afirma Franco (2003, p. 77), a “intencionalidade das práticas educativas, realizadas quer na escola, quer em outros espaços educativos, deve ser elaborada no coletivo, pelos educadores, e mediatizada pela reflexão científica, emancipatória e crítica de profissionais formados para esse fim (os pedagogos)”. Albano Estrela (1992) nos lembra que, sobre a formação inicial, torna-se importante que o professor adquira domínio da ciência pedagógica para intervenção no seu campo de atuação. “Isso não passa apenas pela aquisição de conhecimentos, mas pela mudança de atitudes, por novos hábitos de rigor e cientificidade [...] estabelecer a articulação entre a formação e a investigação” (ESTRELA, 1992, p. 60).

Neste sentido, o exercício do pedagogo está fundamentado na formação inicial, no curso de Pedagogia, que sofreu diversas transformações ao longo dos tempos que delinearão a sua base teórica científica e a base de conhecimento pedagógico norteador da docência. Assim, delimitaremos no tópico seguinte considerações acerca da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, pois “acreditamos que a Pedagogia, considerada como uma certa essência do campo da educação escolar, ocupa o espaço onde o saber-fazer e o agir profissional do docente se constrói” (DANTAS, 2003, p. 13).

### **3.2 Epistemologia da formação do Pedagogo**

No sentido de refletir sobre a Pedagogia como a base da formação do pedagogo e do seu trabalho, além de trazer o pensamento sobre as possibilidades do seu papel para além das propostas das diretrizes dos cursos de graduação, apresentamos um breve histórico da Pedagogia no Brasil, para refletir sobre a construção e modificações ocorridas ao longo dos anos, bem como sobre as influências dos contextos sociais, políticos e econômicos.

Para retratar esses acontecimentos que influenciaram na organização e estrutura da Pedagogia no Brasil, trazemos Marafon e Machado (2005), Silva (2006), Saviani (2012),

Franco, Libâneo e Pimenta (2011), destacando os principais elementos que consideramos importantes para entender a Pedagogia atualmente.

A Pedagogia apresentou, historicamente, configurações que demarcaram sutis diferenças em sua abrangência, mas profundas alterações em sua epistemologia. Uma das razões dessas alterações (em sua epistemologia) é o fato de ter sido teorizada por diferentes óticas científicas, conferindo-lhes quer uma multiplicidade de abordagens conceituais, quer diferentes configurações reducionistas de sua especificidade e de sua possibilidade como ciência na construção do conhecimento pedagógico (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2011, p. 62).

No próximo quadro (Quadro 14) explanamos um breve histórico atentando-se, principalmente, às regulamentações e propostas de reformulação curricular do curso e os aspectos relacionados à criação e à identidade do curso de Pedagogia. Franco e Mascarenhas (2017) ressaltam que, desde a sua criação, o curso de Pedagogia procurava uma identidade e consolidação enquanto um campo epistemológico próprio, para “subsidiar a compreensão dos processos educativos de uma maneira mais ampla, no sentido de apreender os processos para além da escola” (p. 43). Ao verificar as mudanças que ocorreram ao longo dos anos, podemos compreender o que se tornou a Pedagogia no Brasil e refletir sobre ela.

**Quadro 14** - Um breve histórico sobre o curso de Pedagogia no Brasil

<i>Ano</i>	<i>Acontecimentos</i>
<b>1939</b>	Criação do curso: os cursos superiores de educação foram criados no Brasil por organização da Faculdade Nacional de Filosofia, através do decreto-lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939.
<b>1946</b>	Obrigatoriedade da formação do Pedagogo em quatro anos, incluídos o bacharelado e a licenciatura. O 4º ano destinava-se às disciplinas didáticas, com habilitação para a docência.
<b>1962</b>	Lançamento do Parecer CFE – Conselho Federal de Educação - nº 251/62 (Conselheiro Valnir Chagas) que estabeleceu que o curso destinava-se à formação do técnico de educação e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal através do bacharelado e da licenciatura.
<b>1968</b>	Lei 5.540/68 – Lei da Reforma Universitária - instituiu algumas alterações, uma das mais importantes foi a extinção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, modelo da década de 30, passando a responsabilidade do curso de Pedagogia para a recém criada Faculdade de Educação.
<b>1969</b>	Apresentação do Parecer CFE nº 252/69, a partir do qual começou a se pensar na reformulação do rol de disciplinas e a estrutura curricular do curso.
<b>1973</b>	Aprovação do CFE com indicações visando a reestruturação dos cursos superiores de formação de magistério no Brasil.
<b>1975</b>	Indicações: CFE nº 68/75 (redefine a formação pedagógica das licenciaturas), CFE nº 70/76 (regulamenta o preparo de especialistas e professores de educação), CFE nº 71/76 (regulamenta a formação superior de professores para educação especial); movimento dos educadores a respeito de uma possível ameaça a extinção do curso de Pedagogia.
<b>1981</b>	Apresentação do Comitê pró-participação na reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (Regional São Paulo) – produção de um documento com o propósito de

	repensar a relação entre bacharelado e licenciatura.
<b>1986</b>	Seminários Regionais de Recursos Humanos para a Educação e proposta do documento final – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.
<b>1996</b>	LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada constando no artigo 62 os Institutos Superiores de Educação como mais uma possibilidade de formação de docentes.
<b>1996</b>	LDB – artigo 64: A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino.
<b>1998</b>	ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação encaminhou formulações na direção de uma política de formação e profissionalização do magistério.
<b>1999</b>	Decreto presidencial nº 3.276 de 06/12/1999 – art. 3º destacou que a formação destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental se daria exclusivamente em cursos normais superiores; extinção gradativa da formação do magistério em nível médio.
<b>2000</b>	Decreto nº 3.554 de 07/08/2000 substituiu a palavra exclusivamente por preferencialmente.
<b>2006</b>	Apresentação do parecer do Conselho Nacional de Educação: CNE/CP nº 3/2006 de 21/02/2006 e instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia.

Fonte: elaboração própria (2019) a partir de Silva (2006), Marafon e Machado (2005) e Saviani (2012).

A partir deste Quadro (14) e do aporte teórico que encontramos em autores como, por exemplo, Silva (2006), foi possível visualizar diversos acontecimentos e legislações que influenciaram no curso de Pedagogia, além do ano de sua criação.

Conta-se que em 1934 foi criado na cidade de São Bento, no estado de São Paulo, o Instituto Superior de Pedagogia, mantido pelas cónegas de Santo Agostinho. No entanto, a primeira regulamentação do curso de Pedagogia se deu em 1939, no governo de Getúlio Vargas. O curso visava à formação do bacharel “técnico em educação”, para o preenchimento de cargos do Ministério da Educação. Para o exercício docente, o bacharel deveria adicionar à sua formação um ano de curso de Didática. (MARAFON e MACHADO, 2005, p. 17).

Neste curso, foi previsto a formação do pedagogo em uma dupla função: bacharéis e licenciados para atuarem em diferentes áreas. Foi proposto um curso de didática composta das seguintes disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos. Se o bacharel fizesse este curso, lhe era conferido o diploma de licenciado.

Em 1962, por meio do Parecer nº 251/62 do CFE, o pedagogo foi identificado como um profissional reduzido à sua dimensão técnica. “O parecer estabelecia que o curso de



Pedagogia iria formar, além do técnico em educação, o professor de disciplinas pedagógicas do curso Normal e os administradores” (MARAFON, MACHADO, 2005, p. 18).

Ao reduzir o pedagogo à dimensão técnica, enfatizaram-se a docência, os métodos de ensino e se altera a identidade da Pedagogia “fazendo-a distanciar-se de seus ideais político-transformadores e encerrando-a nas salas de aula, onde seu papel passou a ser apenas o de racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, na perspectiva instrumental” (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2011, p. 63). A instrumentalização do ensino se sobressai, perdendo o sentido da prática com intencionalidade.

Com o tempo, percebeu-se ser necessário que os estudantes se preparassem para trabalhar em diferentes áreas como pedagogo. Silva (2006) destaca que “no Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia ocorrido em 1967, as recomendações apresentadas [...] sugeriram que a formação de educadores especializados e técnicos de educação fosse feita por um curso básico e o profissional” (SILVA, 2006, p. 24). O curso profissional seria orientado por diversas especializações.

Em 1969, a partir do Parecer CFE 252/69, apresentaram-se os mínimos de currículo e duração visando à formação do pedagogo professor e/ou especialista. Tal especialidade estava assim constituída: orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. “O Parecer reorganiza os Cursos de Pedagogia na base de habilitações, supriu-se a distinção entre bacharelado e licenciatura e introduziu-se a proposta de formação de especialistas” (MARAFON e MACHADO, 2005, p. 18). Acreditamos que essa proposta se assentou na divisão e fragmentação do trabalho nas escolas.

Consolidava-se, assim, a idéia de formação específica de técnicos em educação, definindo o exercício profissional do pedagogo não-docente. Uma das justificativas para a oferta das habilitações (administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, entre outras) e para a profissionalização do Pedagogo era a ampliação do atendimento às necessidades de escolarização básica, que tinha um forte apelo na política educacional da época (MASCARENHAS e FRANCO, 2017, p. 44).

Em 1981, a coordenação do Comitê pró-participação na reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (Regional São Paulo) produziu um documento com o propósito de repensar a relação entre bacharelado e licenciatura, a partir da idéia de que todo professor deveria ser educador e possuir uma base de estudos que compreenda a realidade da educação no Brasil. Esse movimento exerceu influência nos trabalhos da então Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura – SESu/MEC, onde foram encaminhadas propostas de Seminários Regionais de Recursos Humanos para a Educação.

Com o documento final a partir dos Seminários, “permanece a idéia mestra de formar o professor, enquanto educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino e também a da docência como a base da identidade profissional” (SILVA, 2006, p. 68). Houve maior atenção às questões relacionadas a uma construção de estrutura curricular compatível com as necessidades de formação.

Na década de 1990, os questionamentos sobre a identidade do Curso de Pedagogia deixam de ser centrais, passando-se a questionar naquele momento a base comum nacional do mesmo, sob a liderança da ANFOPE [...] verifica-se que nas últimas décadas as instituições formadoras diversificaram a proposta de formação do Pedagogo, algumas formando professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e/ou professores para as disciplinas pedagógicas do curso de Magistério; outras formando articuladamente o professor e o especialista por meio da superação das habilitações. (MARAFON, MACHADO, 2005, p. 20).

A partir da atual LDB em 1996, além das universidades, os institutos superiores de educação também poderiam se constituir como local de formação docente. No entanto houve críticas e manifestações contrárias à criação dos institutos superiores de educação, pensando na questão da qualificação profissional dos educadores.

Neste cenário, a ANFOPE, em seu IX Encontro Nacional em agosto de 1998, formulou o documento Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. “Este documento indica que o *locus* privilegiado da formação dos profissionais da educação que [...] são as universidades e suas faculdades [...] no sentido de superar a fragmentação entre as habilitações” (SILVA, 2006, p. 79). Além disso, ressaltou uma base comum para os cursos, considerando a docência como a identidade de todos os profissionais da educação.

Saviani (2012) ressalta que, nesta época, havia uma grande mobilização em favor da definição do curso de Pedagogia e uma demora em estabelecer suas diretrizes curriculares, fato que somente ocorreu em 2006 com o Parecer do Conselho Nacional de Educação: CNE/CP nº 3/2006 de 21/02/2006, estabelecendo que o pedagogo “[...] é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...] bem como em outras áreas as quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (SAVIANI, 2012, p. 57). Deste modo, foram previstas a organização e estrutura do curso. A partir disso, críticas se acentuaram em relação a uma possível “concepção simplista, reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de uma precária fundamentação teórica” (SAVIANI, 2012, p. 60).

No que concerne ao documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), percebemos a materialização da Pedagogia como uma atividade educativa fundamentada em conhecimentos teóricos e práticos a partir de princípios como, por exemplo, interdisciplinaridade, contextualização e democratização. Destacam-se, no art. 3º, em seu parágrafo único, os elementos centrais para a formação do licenciado, como o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania. Estas Diretrizes se constituíram como um marco histórico para o curso de Pedagogia no que se refere a sua definição e consolidação; no entanto é importante ressaltar que a aprovação das Diretrizes em 2006 suscitou diversos debates em relação à identidade. Cabe uma reflexão se essa formação foi ou não reduzida à docência, pois o art. 4º das DCN's destaca que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº 1, de 15/05/2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, propondo o curso como uma licenciatura e atribuindo a estes licenciados a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio, na modalidade Normal, a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para anos iniciais de escolarização. Desse modo, temos uma complexidade curricular exigida para esse curso que se destina à formação na docência, com habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (MASCARENHAS, FRANCO, 2017, p. 46)

Sendo assim, temos um pedagogo que poderá trabalhar em diversos espaços: escolares e não-escolares. Todavia não se pode esquecer que uma formação teórica firme é importante para que esse profissional possa atuar nesses espaços, mas sem “cair no erro de profissionalizar, em um único curso, diferentes atribuições voltadas para um contexto de formação generalista, que ao invés de qualidade apresenta quantidade” (MASCARENHAS, FRANCO, 2017, p. 50).

Nesse sentido, questionamos quem é esse pedagogo atual? Como é o trabalho do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem? Quais são os elementos de influência no seu trabalho? A formação continuada é um desses elementos? Para isso, consideramos, então, a necessidade de refletir sobre a formação continuada, como oportunizadora de condições de trabalho e como um dos caminhos para a ressignificação da

prática pedagógica, bem como a formação continuada relacionada aos pedagogos da EEAA, sendo questões discutidas nos tópicos a seguir.

### **3.3 A formação continuada como elemento para a construção e ressignificação da prática pedagógica**

Após tecer as considerações sobre a Pedagogia enquanto ciência e sobre a formação inicial do pedagogo, seguimos para a temática da formação continuada, tendo em vista que consideramos essas categorias atreladas ao objetivo desse estudo, que é analisar o trabalho do pedagogo atuante na EEAA para a organização pedagógica em escolas públicas do DF.

Iniciando a partir do conceito de formação, de um modo geral, García (1999) nos traz que ela pode ser “entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos” (p. 19). Em relação à formação de professores, concordamos também que esse processo é como um espaço para inovar no sistema educativo, entendemos que os docentes podem refletir, ressignificar a sua prática e promover uma aprendizagem mais significativa aos alunos. Logo a formação é um dos elementos que auxiliam nessa reflexão. Assim, García (1999) nos diz:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos [...] e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

Na formação inicial, encontramos “a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino” (GARCÍA, 1999, p. 25). Em relação à formação continuada, observamos, em Imbernón (2010), que essa formação deve ser mais do que uma atualização; deve ser capaz de criar espaços de estudos, de pesquisa, de inovação, de imaginação etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender. Pensamos a formação como uma aliada da prática pedagógica; ela delinea o desenvolvimento profissional e a profissionalidade para o trabalho do professor, pois “numa sociedade mutante como a nossa, a dinâmica de formação dos professores tem de ser aquela que lhes permita adaptarem-se às mudanças e reconverterem-se face ao imprevisto” (DANTAS, 2001, p. 14).

Cabe salientar que o tema formação não se mostra como algo novo, mas, desde quando alguém tomou a decisão de ensinar a outros (IMBERNÓN, 2010), iniciou-se a preocupação com a formação. Com o passar dos anos, essa preocupação tornou-se grande inquietação a respeito da teoria e prática da formação de professores, tendo em vista a necessidade de revisão e atualização dessas formações. E por que mudar? A sociedade sofre constantes transformações, permeadas por fatores advindos da cultura, política, economia, além dos “influxos da sociedade da informação, em especial dos meios de comunicação, que produzem mudanças comportamentais na juventude e afetam as formas de aprender. São desafios de um mundo em mudança que atingem diretamente as escolas e o trabalho dos professores” (LIBÂNEO, 2006, p. 864).

Assim, inferimos que a formação precisa acompanhar o contexto e “analisar o passado para não cair nos mesmos erros, levando em conta que o mundo nunca gira ao contrário. Temos que olhar adiante e criar alternativas de transformação” (IMBERNÓN, 2010, p. 26). Não pensamos que a formação por si só seja capaz de transformar a realidade e solucionar todas as dificuldades dos professores, mas poderá auxiliar no desenvolvimento da sua prática e na melhoria da qualidade da educação, pois o “sistema de formação de educadores como um todo, as políticas, as diretrizes e a legislação precisam estar a serviço da elevação do nível de qualidade das escolas” (LIBÂNEO, 2006, p. 863).

A profissionalidade para Sacristán (2003) é a afirmação do que é específico na ação do profissional; o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem o que é específico. Cruz (2012, p.75) define a profissionalidade como uma forma de agir, ser, estar e como o conjunto de características essenciais, pois são os “conhecimentos sistematizados da profissão, a vivência prática de sua atividade no contexto próprio”. A profissionalidade se assenta nos conhecimentos específicos necessários ao exercício profissional. Cruz (2012) segue afirmando que

[...] a profissionalidade diz respeito à necessidade de o professor buscar a reconfiguração dos modos de desenvolver suas ações e de se colocar na profissão em virtude das demandas específicas da sala de aula, da escola, de regulação e da sociedade de maneira geral. [...] envolve os conhecimentos e as habilidades necessárias ao exercício profissional, e estes são constituídos num processo conflituoso de busca de autonomia para o exercício profissional (CRUZ, 2012, p. 77).

A profissionalidade é algo constante, que ocorre ao longo da carreira; o desenvolvimento profissional tem início com a formação inicial e se torna uma construção contínua, com vários momentos de aprendizagem, sejam eles em ambientes formais, sejam na

própria vivência. “A profissionalidade corresponde a uma dimensão interna da profissionalização, na qual o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes” (MEDEIROS, 2017, p. 46). Esse desenvolvimento profissional docente precisa acontecer de acordo com o contexto escolar, assumindo “uma relação intrínseca existente entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores, levando a entender a escola como uma unidade básica para mudar e melhorar o ensino” (GARCÍA, 1999, p. 141). O desenvolvimento profissional docente é um processo permanente da formação; não é estático.

Sendo assim, concebemos que é necessário falar de formação quando se trata do pedagogo na organização pedagógica da escola, pois a formação proporciona elementos estruturantes para o seu trabalho pedagógico. Assim, reforçamos, com a fala de Umberto Pinto (2011), que “a mudança qualitativa das aprendizagens dos alunos passa pela formação [...], desde que articulada às condições de desenvolvimento profissional docente” (p. 16).

Os elementos dessa formação podem influenciar de forma direta ou indireta nas práticas escolares, desde que se tenha consciência dessa capacidade de mudança e reflexão. Nesse sentido, trazemos no tópico seguinte reflexões sobre a formação continuada em um âmbito mais específico: a formação continuada voltada para o pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.

### **3.4 Formação Continuada do Pedagogo da EEAA: influências no seu trabalho?**

A formação continuada é um tema presente no que se refere ao âmbito de trabalho dos pedagogos da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A Orientação Pedagógica (GDF, 2010a) destaca os saberes que deveriam ser partilhados por todos que compõem a EEAA como, por exemplo, o “conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, das características e fatores determinantes do desenvolvimento humano na infância, na adolescência e na vida adulta” (GDF, 2010a, p. 83). Questionamos, então, o papel da formação continuada para sustentação desses saberes.

Neste sentido, nos questionamos: como se dá a organização do trabalho do pedagogo da EEAA? A formação continuada proporcionada pela SEEDF é suficiente para promover os saberes e suprir as demandas? Exerce influência na organização e no trabalho desse pedagogo? Ressaltamos o que diz Umberto Pinto (2011), “o professor para ser pedagogo tem que ter uma formação para além da que tem como docente. Trata-se de uma formação que

ultrapassa o campo da docência, envolvendo e aprofundando outras áreas de conhecimento que, como professor, não se exige dele o domínio” (p. 20).

Assim, no que se refere à formação do pedagogo da EEAA, tomamos como referência a Orientação Pedagógica (GDF, 2010a). Neste documento, temos a descrição do perfil e os saberes necessários para a atuação do profissional nesta função, já explicitados anteriormente. Diante disso, acreditamos que a formação continuada pode ser fator decisivo nesse perfil, na atuação e organização do trabalho do pedagogo, pois a mediação dos saberes ocorre pelo fato de que, o professor apreende conhecimentos, transformando-os em saberes que serão aplicados no contexto educativo. Esses saberes também são construídos nas relações, na interação com alunos, professores, colegas e sociedade, bem como durante o seu fazer pedagógico (DANTAS, 2007).

Para essa formação, a SEEDF possui um espaço específico: a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). A portaria nº 503, de 14 de novembro de 2017, dispõe sobre organização administrativa e pedagógica da EAPE da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). De acordo com esse documento, em seu art. 5º, a EAPE tem como função promover a formação continuada dos docentes e profissionais da Carreira Magistério, com o intuito de reelaborar os saberes iniciais da formação docente e de fomentar práticas educativas para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, de forma presencial ou a distância. São ofertados cursos de acordo com um levantamento prévio das demandas de formação.

Sobre a formação continuada destinada aos pedagogos, o primeiro curso ocorreu no ano de 2009, logo após ser apresentada a versão preliminar do documento Orientação Pedagógica (GDF, 2010a). Na época, o responsável pela gestão da EEAA era o Núcleo de Apoio Pedagógico e Orientação Educacional - NAPOE, que planejou e ofertou uma formação continuada específica desse serviço, para oportunizar aos profissionais o acesso a conhecimentos técnicos necessários à sua atuação e para conhecer a primeira versão do documento norteador.

Para viabilizar a oferta de um programa de formação continuada em serviço, todos os pedagogos e psicólogos escolares que compunham a EEAA, que somavam 400 profissionais, o NAPOE optou pela valorização da articulação acadêmico-profissional existente entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Educação do Distrito Federal, oficializada por meio do Convênio de Cooperação Técnica nº 35/2005, apensado ao Processo SEDF nº 080.020878/2005, vigente até 02/09/2010 (GDF, 2010a, p. 30).

O curso foi articulado com aulas ministradas por professores da Universidade de Brasília e professores da Secretaria de Educação, que foram previamente capacitados no Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia da UnB. De acordo com a OP (GDF, 2010a), essa formação foi de extrema importância e alcançou alguns objetivos que foram pensados pelo NAPOE, conforme explicitado no Quadro 15.

**Quadro 15 – Objetivos da formação continuada da EEAA**

<b>Objetivos da primeira formação de pedagogos e psicólogos da EEAA no ano de 2009</b>
Possibilitar a oferta de uma formação presencial para todos os profissionais que compunham o serviço;
Permitir que os profissionais das EEAA possam ter a oportunidade de participar do processo de construção das orientações pedagógicas do serviço, por meio do debate e da análise do documento Plano Orientador: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem;
Promover a contextualização, autonomia e a valorização institucional da SEEDF e de seus profissionais, tendo em vista que a parceria técnico-científica com a UnB foi ampliada e aprofundada, culminando no seu envolvimento direto com todas as etapas dessa formação continuada.

Fonte: elaboração própria a partir da Orientação Pedagógica (GDF, 2010a)

O curso recebeu o nome de “Novas Diretrizes Pedagógicas para a atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”; foi um curso de extensão com a duração de 40h presenciais, promovido e certificado pela Universidade de Brasília. Foram definidos 6 pólos como localidades de realização do curso, abrangendo de 1 a 2 CRE’s em cada pólo. Sendo: Pólo I – Gama (CRE Gama e Santa Maria); Pólo II – Plano Piloto (CRE Guará, Núcleo Bandeirante, Plano Piloto/Cruzeiro); Pólo III - Ceilândia (CRE Ceilândia, Brazlândia), Pólo IV – Taguatinga (CRE Taguatinga, Samambaia e Recanto das Emas); Pólo V – Sobradinho (CRE Sobradinho e Planaltina); Pólo VI – Lago Sul (CRE São Sebastião e Paranoá).

O curso foi dividido em dois módulos, o primeiro relacionado às práticas institucionais, preventivas e interventivas e o segundo módulo sobre a diversidade presente no ambiente escolar. A idéia principal do curso era propiciar a ressignificação das concepções e práticas dos profissionais, bem como trazer “a reflexão acerca de demandas reais de atuação que emergiram das realidades cotidianas experimentadas pelos profissionais da EEAA” (GDF, 2010a, p. 34).

Atualmente, para que as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem possam ser público alvo dos cursos da EAPE, devem fazer parte da lista de prioridades e demandas da SEEDF para a formação continuada, sendo os responsáveis por ditar essas demandas: os professores, gestores, pedagogos, coordenadores e demais profissionais da escola. No



momento da pesquisa documental, foi possível ter acesso a uma das ementas dos cursos da EAPE que também foi voltado para o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem:

**Figura 8** – Exemplo de curso de formação continuada de pedagogos

INFORMATIVO DE CURSO								
<b>NOME DO CURSO:</b> Formação Continuada De Servidores Ingressantes Na Seedf – Pedagogos Orientadores Educacionais E Psicólogos								
<b>Modalidade:</b>	<input type="checkbox"/> Híbrido			<input checked="" type="checkbox"/> Presencial				
<b>Gerência:</b>	Gerência de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional para a Carreira Assistência, Gestão Escolar e Orientação Educacional- <b>GEAGO</b>							
<b>Objetivo geral:</b>	Conhecer o trabalho dos respectivos serviços de apoio, Orientação Educacional e Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.							
<b>Carga horária:</b>	<b>Total:</b> 120h	<b>Horas diretas:</b> 84h		<b>Total de encontros:</b> 28	<b>Horas indiretas:</b> 36h	<b>AVA:</b> --		
<b>Público-alvo:</b>	Pedagogos Orientadores Educacionais e Analistas de Gestão Educacional Psicologia ingressantes na SEEDF em 2018.							
<b>Pré-requisito:</b>	Não há							
<b>Crêterios de seleção:</b>	Sorteio							
<b>Nº de Vagas:</b>	60							
<b>Apresentação do curso:</b>	Historicidade da SEEDF. Estrutura e funcionamento da SEEDF. Estrutura e Funcionamento da escola pública do DF. Organização do Trabalho Pedagógico. Concepção Pedagógica dos documentos norteadores. Orientação Pedagógica dos serviços de apoio. Educação Inclusiva. Educação em e para os Direitos Humanos. Tópicos específicos na área de conhecimento da Orientação Educacional e da Psicologia.							
<b>Conteúdos:</b>	Concepções Pedagógicas Documentos norteadores da SEEDF Educação Inclusiva Educação em e para os Direitos Humanos Estrutura e funcionamento da SEEDF História da SEEDF e dos Serviços de Apoio Organização do Trabalho Pedagógico Orientação Pedagógica da OE e SEAA							
Turma	Local e endereço	Período do curso		Dia da semana	Turno	Horário de aula		Formador(es)
		Início	Término			Início	Término	
A	EAPE – SGAS 907	03/05	07/12	5ª feira	MATUTINO	8h	12h	Michele Miranda de Azevedo

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação  
SGAS 907, Conjunto A, CEP. 70.390-070  
Telefone: 3901-2378

Fonte: pesquisa documental (2018).

Nota-se que o curso foi ofertado com o público alvo: pedagogos da EEAA, orientadores educacionais e psicólogos escolares ingressantes. Durante a pesquisa documental (2018), foi possível inferir que a formação da SEEDF para esse público se concentra nos profissionais ingressantes; no entanto é necessário que a formação seja processual, de forma a acompanhar o surgimento das demandas ao longo da carreira.

Consideramos a importância de cursos específicos aos pedagogos da EEAA, para que os documentos orientadores do seu trabalho destaquem os saberes necessários para a atuação neste serviço, além de dar relevância a propostas inovadoras relacionadas às necessidades atuais e que sejam destinadas ao pensamento do homem como um sujeito integral, que possa entender a cultura no qual está inserido (DANTAS, 2007).

Ao tratar desse assunto, retomamos ao que foi abordado anteriormente e destacamos a escola inserida em uma sociedade capitalista. Mesmo tendo direito à autonomia, a escola

torna-se refém das políticas estatais, além de reproduzir os modelos sociais de forma implícita e explícita. Logo, se a escola está inserida em um contexto, a formação de pedagogos e demais profissionais da educação precisa acontecer de forma a acompanhar essas mudanças e que o sujeito entenda a realidade, a cultura e situação atual para que a formação não seja somente uma “receita” pronta.

Tardif (2002) destaca que os cursos de formação estiveram voltados para conhecimentos disciplinares sem conexão com a ação profissional e o professor aplicava esses conhecimentos a partir dos estágios, o que configura uma visão aplicacionista da formação profissional. Medeiros (2017) salienta que

nas últimas décadas, entre as concepções de formação vimos um processo contraditório em que a formação inicial, continuada e a constituição profissional são guiadas por uma racionalidade técnica, com uma visão de treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização, capacitação, tendo a prática como espaço de operacionalização da teoria (MEDEIROS, 2017, p. 51).

Assim, na contramão da proposta de racionalidade técnica, Tardif (2002) ressalta que é preciso repensar a formação docente para encontrar um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos sobre o ensino e os saberes desenvolvidos nas práticas cotidianas. E é nesta idéia que nos apoiamos e relacionamos ao trabalho dos pedagogos, visto que a formação e a identidade se reconhecem na atuação dentro da variedade de atividades educativas (LIBÂNEO, 2010), refletindo sobre o aspecto da formação no papel profissional do pedagogo da EEAA.

Essa formação, um dos requisitos essenciais da profissionalização docente, é composta por vários desafios e pensamos “ser preciso que os professores formadores ou em formação reconheçam-se como sujeitos do conhecimento, responsáveis pela própria formação profissional baseada no repertório de conhecimentos, saberes e habilidades” (DANTAS, 2003, p. 14). Precisamos pensar em uma formação continuada atrelada a reflexão e transformação da prática do pedagogo e constituição de saberes essenciais ao seu trabalho, pois como ressalta Libâneo (2006), “tem faltado, portanto, no debate sobre a formação de educadores e os lugares dessa formação, uma fidelidade maior à realidade, à prática, àquilo que efetivamente acontece nas escolas” (p. 865). Nesse aspecto, entendemos que a formação é importante, mas também não é a única medida capaz de ressignificar o papel da escola, como afirma Umberto Pinto (2011, p. 15):

[...] a ressignificação do papel da escola nos dias atuais, embora esteja articulada à formação dos professores, não se reduz a este aspecto, à medida que outros fatores estão presentes neste processo, desde as condições de exercício da docência até as

expectativas mais amplas deposita das pela sociedade de um modo geral em relação à educação escolar.

É importante compreender a realidade educacional, tentar melhorar as condições para o exercício da docência e do trabalho do pedagogo, para, assim, definir um posicionamento pedagógico, em que a formação poderá oferecer o aporte teórico para que seja articulado com essa prática.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

*É imprescindível trabalhar com rigor, com método, para assegurar a si e aos demais que os resultados da pesquisa serão confiáveis, válidos.*

*(LAVILLE, 1999, p. 11)*

Para um estudo, precisamos propor as regras, a abordagem, o caminho, o método; como diz Laville (1999), há a necessidade de trabalhar com o método com o intuito de ter confiabilidade na pesquisa. Também verificamos em Gil (2008) que a primeira tarefa científica é escolher o problema a ser pesquisado e, logo após, conduzir a indagações, sendo foco de preocupação a procura por respostas. Nesse sentido, acreditamos que a escolha do problema deve ter a ver com os grupos, com as instituições em que o pesquisador se relaciona.

Inicialmente, definiu-se a abordagem desta pesquisa como qualitativa, considerando algumas condições: ambiente, pesquisador, pesquisados, caráter processual da pesquisa e instrumentos. Por estas características, o significado assumiu papel central nas análises e discussões empregando elementos indutivos para constituí-lo (TRIVIÑOS, 1987). Sobre adotar uma linguagem de abordagem qualitativa, observamos em Severino (2007, p. 119) que

quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de **abordagem qualitativa**, de abordagem quantitativa, pois com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas.

Salientamos, também, a importância da definição do método para o estudo, dado que, na abordagem qualitativa, o investigador geralmente está envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes (CRESWELL, 2007), o que se tornou necessário nesta investigação. Assim, este capítulo tem o intuito de apresentar o método de pesquisa adotado, a classificação, os instrumentos utilizados e as técnicas para análise dos dados.

### 4.1 O Materialismo Histórico Dialético

Consideramos o método como o caminho o qual trilhamos para observar, analisar e identificar as categorias que podem nos ajudar a desvelar a figura do pedagogo da Equipe

Especializada de Apoio à Aprendizagem. Assim, optamos por utilizar o **Materialismo Histórico Dialético**.

Sobre isto, Triviños (1987, p.51) nos lembra que “o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, a sua evolução histórica e a prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade”. Marx almejou compreender a sociedade da sua época espelhada na alma da burguesia; este autor “nos deixa como herança uma compreensão teórica sobre um determinado objeto de investigação: a ordem burguesa – o modo de produção capitalista” (HÚNGARO, 2014, p. 19). Por este motivo, a epistemologia da qual trataremos aqui será justamente a teoria do ser, baseada em Marx, compreende-se o movimento da realidade que deixou de ser aparente, para agora ser desvelado na essência de um ser que é histórico. Para Gomide (2014),

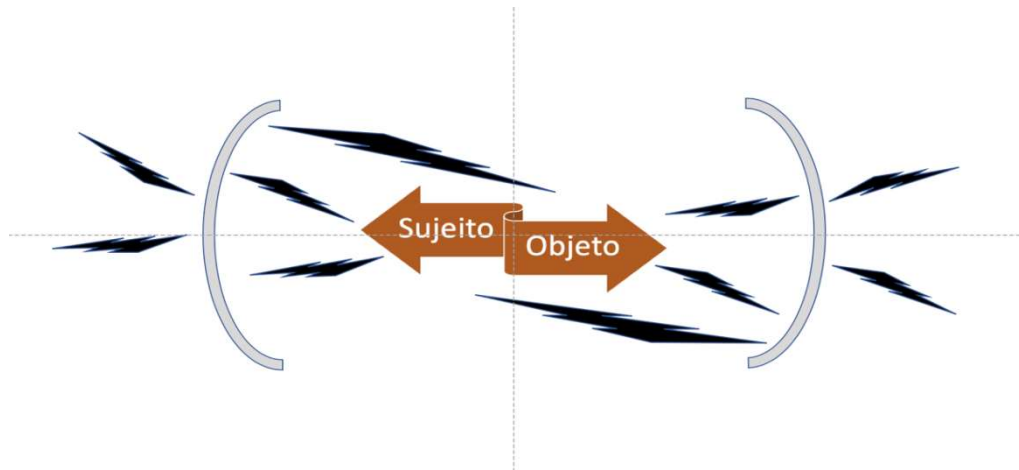
o materialismo histórico dialético enquanto método de investigação é essencialmente polêmico e crítico, pois busca superar o senso comum, a maneira de pensar dominante indo além da reflexão que se esgota em si mesma. O conhecimento crítico, nesta perspectiva, pauta-se por uma postura de transformação da realidade, ou seja, uma reflexão que implica em movimento, em mudança, e não apenas limitar-se à análise crítica. A apreensão da realidade em sua gênese, na concepção dialética, articula, a todo o momento, teoria e prática (GOMIDE, 2014, p. 7).

Comprendemos que, ao utilizar o materialismo histórico na pesquisa, é possível ter o entendimento do objeto a partir das relações homem/mundo, pois sabemos que “a primeira condição de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos” (MARX e ENGELS, 2008, p. 10). Oliveira; Oliveira e Santos (2013, p.2) discutem que “o método dialético considera que nenhum fenômeno quando é visto isolado, sem conexão, pode ser compreendido e/ou explicado”. Esse método estabelece relação com todo o ambiente que o cerca, sendo que para Marx (1989), a existência do homem se constitui por meio de sua relação com a natureza; o materialismo histórico dialético orienta o olhar para a realidade como uma totalidade. Tendo em vista que a existência não revela a essência, torna-se necessário compreender as suas contradições. Estas existem por meio das relações entre o homem e a natureza, que interferem na sociedade historicamente em meio a condições naturais. Assim, para Marx e Engels (2008), toda historiografia deve partir de condições naturais (como por exemplo, condições climáticas) e de sua transformação pela ação dos homens, no curso da história.

Em meio a estas relações, fundamentando em Gamboa (2010), encontramos considerações acerca dos pressupostos da pesquisa, classificados como: pressuposto

gnosiológico, nível ontológico e nível epistemológico. No que tange ao pressuposto **gnosiológico**, este compreende a ligação entre sujeito e objeto situados em uma dialética (Figura 9), onde um tende a transformar o outro. O pesquisador não se mostra neutro; ele faz parte do ambiente de pesquisa.

**Figura 9** - Ligação sujeito e objeto na dialética



Fonte: elaboração própria (2019) a partir de Gamboa (2010).

A dialética entre sujeito e objeto, propõe-se de forma a admitir uma inter-relação dinâmica entre os fenômenos, que, dependendo do nível de análise, sejam consideradas como um todo específico e contraditório em relação com um todo maior (GAMBOA, 2010). No nosso caso, o pedagogo da EEAA se constitui das relações com seus pares: os docentes, os estudantes e o ambiente que os cerca, revelando a essência do seu trabalho.

Sobre o nível **ontológico**, observamos que se refere à concepção de homem, de sociedade, de história, de educação e realidade, conforme Marx (2004). Nesta pesquisa, o homem é compreendido como ser integrante de uma sociedade constituída de duas classes sociais: dominantes (detém os meios de produção) e dominados (trabalhadores que vendem sua força de trabalho).

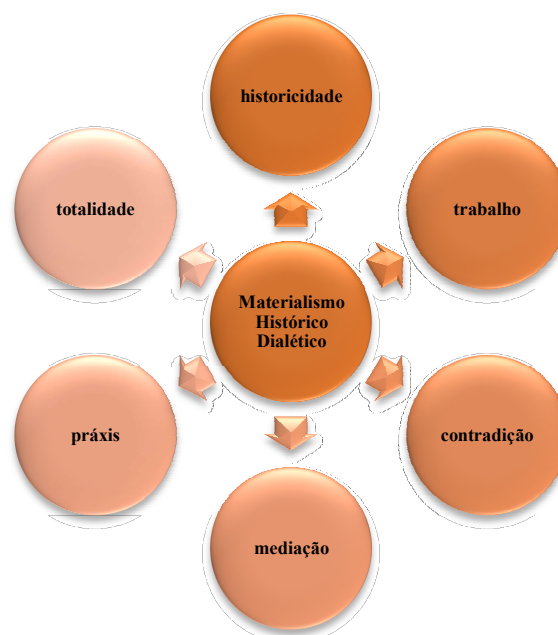
No que se refere a esta última classe, entendemos que, quando o trabalhador vende a sua força de trabalho ele não se sente pertencente, pois “o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, de tal maneira que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se a ele, não se sente bem [...]; o seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório” (MARX, 2004, p. 82). Essa realidade de luta de classes deve ser considerada no contexto de análise da pesquisa a partir do nível ontológico.

Em relação ao nível **epistemológico**, na visão de Gamboa (2010), o interesse humano na pesquisa se mostra neste nível, cada um irá depender da sua própria área de conhecimento e das influências das correntes de pensamento. Neste sentido, temos um enfoque crítico, dentro das referências do materialismo histórico dialético, onde trata-se da relação educação e sociedade, mostra as contradições da escola e do trabalho do pedagogo, para assim caminhar na tentativa de transformação, mesmo quando compreendemos que essa transformação é difícil, além de ser algo complexo no ambiente escolar.

Assim, é possível entender que a natureza pode ser o contexto social onde há a relação homem-trabalho que ocorre baseada na historicidade. Para Marx (2004), o trabalho nas suas relações entre homem e natureza representa uma organização social e econômica, qual seja o período histórico.

No Materialismo Histórico Dialético, existem as categorias de análise, que auxiliam na compreensão do estudo. Na visão do pensamento marxista, as categorias são como ferramentas metodológicas que mostram como o objeto é composto, para assim revelar a realidade e poder transformá-la. Os autores Oliveira; Oliveira e Santos (2013) ressaltam que elas surgem no decorrer da pesquisa com a finalidade de analisar fenômenos existentes no meio social em suas múltiplas facetas, em diversas relações, como, por exemplo, a relação homem x natureza, homem x sociedade, que se alteram de acordo com o contexto social. Nesse sentido, a partir da pesquisa, surgiram categorias (Figura 10) que se tornaram pertinentes para analisar o estudo em tela.

**Figura 10** - Categorias para análise a partir do Materialismo Histórico Dialético



Fonte: elaboração própria (2019) a partir das leituras de Marx.

Utilizamos neste estudo as categorias do Materialismo Histórico Dialético como uma das bases para compreender o trabalho do pedagogo da Equipe Especializada. O pedagogo é um ser que se objetiva e que está em constante mudança; por isso o uso do materialismo - que é histórico - bem como o uso de suas categorias. A partir de Húngaro (2014, p. 74) vemos que

tais categorias, portanto, expressam o modo de ser do ser, são determinações da própria existência, mas esse ser do ser é processo, é movimento. Esse dinamismo do ser se deve às contradições, aos antagonismos que são gestados nas instâncias constitutivas da realidade histórico-social.

Assim, questionamos a organização das escolas públicas do DF, no sentido de refletir sobre como ocorre o processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, percebemos a necessidade de entender o trabalho do pedagogo neste contexto, bem como a relação entre os seus princípios teóricos/práticos. Afinal, quem é esse ser social que está na Secretaria de Educação do DF? Como é definido o seu trabalho?

Delimitamos, também, a categoria **trabalho**, pois, para Marx (1989, p. 202), é a base da sociedade, conduz a vida social e a plenitude humana, sendo uma atividade vital. O homem é um ser que se objetiva, que transforma e produz sua própria existência por meio do trabalho. Vejamos:

O trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza (...) a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 1989, p. 202).

Sobre isto, concordamos com Antunes (2012) quando afirma que a formação educacional baseada na reflexão gera a realização plena pelo trabalho.

Para Marx (1844), o trabalho se caracteriza como uma objetivação humana; ele é a própria essência do homem. As objetivações constituem o acervo histórico – cultural da humanidade, sendo apropriada pelos homens. O trabalho dignifica, pois o homem é um ser que se diferencia dos outros seres vivos porque detém a capacidade de pensar e agir sobre a natureza, isto é, a sua ação intencional, é transformar intencionalmente a natureza para garantir a sua existência.

O trabalhador nada pode criar sem a natureza, sem o mundo exterior sensível. Ela é a matéria na qual o seu trabalho se efetiva, na qual [o trabalho] é ativo, e a partir da qual e por meio da qual [o trabalho] produz. Mas como a natureza oferece os meios de vida, no sentido de que o trabalhador não pode viver sem os objetos nos quais se



exerça, assim também oferece, por outro lado, os meios de vida no sentido mais estrito, isto é, meio de subsistência física do trabalhador (MARX, 2004, p. 81).

Húngaro (2008) ressalta que o trabalho distingue o homem da natureza, pois nele está a potencialidade da vida humana. “O trabalho não só representa a transformação do homem sobre a natureza, como também a transformação de sua própria natureza” (HÚNGARO, 2008, p. 101). Logo a escolha da categoria trabalho está ligada ao fato de que, para entender o trabalho do Pedagogo da Equipe Especializada, nos baseamos em suas ações que definem o seu fazer pedagógico para refletir sobre a sua atuação dentro das escolas em um panorama crítico. O trabalho do pedagogo é uma atividade humana, intencional e criativa. A categoria trabalho foi articulada a partir da percepção dos professores acerca do trabalho do pedagogo e suas influências no campo pedagógico e também a visão do próprio pedagogo sobre o seu trabalho.

A **práxis** surgiu elencada ao trabalho, compreendida como uma categoria mais abrangente. “É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade, a força do seu pensamento” (MARX e ENGELS, 2008, p. 100). Verificamos que ela está ligada à ação do homem na natureza, uma ação transformadora, assim como proposta por esta pesquisa. Para Martins (2015, p. 7),

[...] as categorias do materialismo histórico dialético nos guia na compreensão da realidade investigada, por permitir entender nosso objeto de estudo não como uma natureza cristalizada, estagnada, mas, como movimento social, dinâmico que necessita de um método que dê conta da transformação da realidade material, que se constitui em um movimento infinito, em desenvolvimento contínuo de renovação, de morte do velho e nascimento do novo.

Húngaro (2014, p. 71) ressalta a necessidade de ir ao encontro das determinações do objeto. “O conhecimento do objeto é tanto maior quanto maiores forem as determinações encontradas, ou seja, quanto mais se satura o objeto com determinações, maior é o conhecimento sobre ele”.

Nesse sentido, a partir das categorias emergidas na pesquisa, procurou-se analisar a realidade pela saturação das determinações. As determinações são as questões investigativas sobre o objeto; há a necessidade de saturar essas determinações para desvelar o objeto em meio ao todo, não no sentido de ter uma certeza absoluta: mas, sim, ter uma compreensão do real.

Pensamos na possibilidade de compreender a sociedade em meio a uma dialética, com o objetivo de gerar um pensamento de transformação do trabalho do pedagogo, não no sentido

de superar a luta de classes e o capitalismo em si, mas entender a realidade da escola pública e suas possíveis mudanças.

A **historicidade** em Marx “constitui a essência de todo ser” (MASSON, 2012, p. 4), é aqui neste estudo, a categoria responsável por trazer a história do pedagogo na letra da lei. Marx (1989) atenta para as diferentes vias de suas particularidades, bem como as diversas maneiras pelas quais se relacionam o universal e o particular. Assim, a partir das legislações e documentos, foi contemplada esta categoria, foi possível compreender a história desse profissional, o local que ele ocupa na Secretaria de Educação do Distrito Federal e o que norteia o seu fazer pedagógico atualmente.

Já a **contradição**, a partir de Marx (2004), compreende-se que é a categoria que rebate a concepção de linearidade, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação. Por meio da pesquisa, dos discursos dos pedagogos e professores averiguamos as contradições existentes, principalmente no que se refere às legislações, documentos e o trabalho na prática, tais contradições são constituídas no fazer do pedagogo, no que está por trás das políticas educacionais que chegam até a escola e que podem modificar o trabalho pedagógico.

Em relação às categorias da mediação e contradição, observamos, em Marx (2004), que a **mediação** é o movimento de sair do imediato, do superficial, e ir para a mediação; entender o processo e seus elementos para que se possa revelar os movimentos e assim explicar os fenômenos. Por meio do relato dos pedagogos sobre sua relação com os demais pares do ambiente escolar (docentes, alunos, família) e a sua relação com a sociedade, foi possível levantar as mediações existentes, na tentativa de compreender o seu trabalho.

Em relação à categoria da **totalidade**, esta é considerada como a realidade histórico-cultural. “É um conjunto de complexidades articuladas, é um complexo de complexos [...] a realidade social é uma totalidade da máxima complexidade constituída por totalidades de menor complexidade [...] é um complexo de complexos em processo, em movimento” (HÚNGARO, 2014, p. 75). A totalidade é o elemento constitutivo do real; é onde o indivíduo se faz em suas relações a partir do seu modo de existência, sendo necessário conhecer esse real para realizar intervenções.

O homem – por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social individual e efetivo – é, na mesma medida, a totalidade, a totalidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como uma totalidade de exteriorização da vida humana” (MARX, 1974, p. 16, grifo nosso).

A sociedade, com suas determinações e contradições é o local onde se situa o trabalho do pedagogo; é a materialização da totalidade.

## **4.2 Classificação da pesquisa**

Visando promover a coleta de dados, foi realizada pesquisa de campo e documental para desvelar o contexto e a realidade onde estão situados os pedagogos das Equipes de Apoio à Aprendizagem da SEEDF. Gil (2002, p. 53) afirma que o estudo de campo é “a pesquisa desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. Neste sentido, delimitamos como *locus* da pesquisa: 1 Coordenação Regional de Ensino (CRE) em São Sebastião, com a pesquisa realizada em 2 escolas (uma Escola Classe e um Centro de Ensino Médio). A escolha da regional justificou-se por fazer parte da história profissional da pesquisadora, além da facilidade e acessibilidade às escolas. Os tipos de escola (Escola Classe e Centro de Ensino Médio) foram escolhidos por serem duas realidades diferentes: os pedagogos atuantes no Ensino Médio são itinerantes e aqueles que atuam nas Escolas Classes são fixos. Tal fato proporciona um olhar mais diferenciado sobre o trabalho do pedagogo.

No que concerne à pesquisa documental, Gil (2002, p.46) a define como aquela que possui fontes diversificadas, documentos conservados, memorandos, relatórios etc. De acordo com este autor, a pesquisa possui diversas vantagens, sendo uma delas “os documentos constituem fonte rica e estável de dados”. Utilizando da análise documental para caracterizar o pedagogo na legislação, tomamos como base para análise o Regimento Interno da Secretaria de Educação do DF (2009), a Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (2010a), o documento intitulado Referenciais para atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e a Portaria nº 254 (12/08/2008). Neste sentido, nos propomos a investigar o que diz a legislação e o que diz a Orientação Pedagógica da EEAA, para desvelar quem é o pedagogo que atua na SEEDF.

À luz dos pressupostos epistemológicos do Materialismo Histórico Dialético, foi realizado um estudo de campo conforme objetivos estabelecidos e apresentados na introdução deste trabalho.

## **4.3 Instrumentos para coleta de dados**

Para obter os dados da pesquisa, foram utilizados instrumentos para nortear a fundamentação da investigação, adequados a cada objetivo, conforme o Quadro de Coerência

da pesquisa, situado no início deste estudo (Quadro 1), sendo Entrevistas Semiestruturadas, Questionários e Grupo Focal. Em relação à entrevista, Bauer e Gaskell (2003) a conceituam como aquela realizada de modo individualizado a qual fornece dados para o desenvolvimento das relações entre os atores sociais e o ambiente, para, assim, compreender as atitudes, valores, motivações em um contexto social e específico.

[...] o emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações (BAUER e GASKELL, 2003, p.65).

Neste sentido, a entrevista (Apêndice C) foi de fundamental importância para contribuir e fornecer informações mais detalhadas do objeto de estudo, combinada com outros instrumentos. As entrevistas foram aplicadas aos pedagogos das Equipes, de modo a entender quem são esses profissionais, qual o trabalho desempenhado e a prática relacionada à formação inicial e continuada. Em relação ao questionário (Apêndice B e D), escolhemos este instrumento para a coleta de dados pessoais dos pedagogos e professores, tais como: tempo de atuação na Secretaria de Educação do DF, cursos de formação inicial e continuada. Gil (2008) afirma que o questionário também pode ter o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas etc.

O grupo focal (Apêndice E) também foi utilizado tendo em vista que se trata de “[...] um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração” (BAUER e GASKELL, 2003, p. 79). Este instrumento envolve de seis a oito pessoas que se encontram em um ambiente específico, com a presença de um moderador para nortear a discussão grupal. “O moderador encoraja ativamente todos os participantes a falar e responder aos comentários e as observações dos outros membros do grupo” (BAUER e GASKELL, 2003, p. 79). Outro ponto importante é o que traz Barbour (2009), no que se refere à execução da pesquisa em relação à preparação do ambiente onde serão gerados os dados da pesquisa, pois é preciso uma organização prévia do local, ter um roteiro e deixar os participantes à vontade, para assim, captar os elementos da discussão.

Logo, destinamos o grupo focal aos professores para compreender como eles percebem o trabalho do pedagogo da EEAA. Assim, este procedimento foi realizado com 6 professores em cada escola participante (Escola 1 e Escola 2), com duração de

aproximadamente 1 hora cada sessão, sendo os temas sorteados de forma aleatória, conforme o roteiro disponível no Quadro 16.

**Quadro 16** - Roteiro do grupo focal com professores

Acolhida – apresentação da pesquisadora e da proposta do grupo focal
Temáticas a serem trabalhadas:
As dificuldades de aprendizagem dos estudantes
O benefício (ou não) do trabalho do pedagogo
A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA
Diferenças no atendimento pedagógico da EEAA (Escolas Classes x Ensino Médio)
O trabalho do pedagogo: o legal e o ideal
Legislações sobre a EEAA e formação continuada oferecida pela EEAA
A relação do professor / pedagogo e o trabalho pedagógico
Apoio pedagógico ao professor
Dificuldades no trabalho do professor
Alunos atendidos pela EEAA
Encaminhamentos médicos de alunos pela EEAA
Articulação entre família / professores / pedagogo
A formação continuada (EAPE e cursos particulares)
Avaliação do grupo focal
Encerramento

Fonte: elaboração própria (2019)

Por que utilizar a entrevista com os pedagogos e grupo focal com os professores? Cada escola pública do DF possui no máximo 2 pedagogos; as reuniões coletivas desses profissionais (reunião de pedagogos em cada regional de ensino) ocorrem de forma quinzenal ou mensal. É pouco tempo disponibilizado nessas reuniões, tamanha são as demandas das pautas, além do fato de que muitos pedagogos não conseguem comparecer a esses momentos de interação, por causa do excesso de trabalho nas escolas. Esta é uma realidade presente nas escolas do DF; tal fato dificultaria a realização de um grupo focal, que necessitaria de no mínimo 6 pedagogos. Assim, optamos por fazer entrevistas semiestruturadas em cada escola.




O grupo focal com os professores se mostrou mais acessível. Com esse instrumento os docentes puderam interagir e compartilhar opiniões e experiências relacionadas ao tema do trabalho do pedagogo da EEAA e da organização do trabalho pedagógico da escola de um modo geral.

No que se refere à entrevista semiestruturada, de acordo com Minayo (2001), esta é caracterizada por ser uma técnica de comunicação verbal, em que “o pesquisador busca obter informes extraídas das falas dos atores sociais [...] e que ele se insere como meio de coleta dos

fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam determinada realidade” (MINAYO, 2001, p. 57). Pode ser estruturada e não-estruturada, sendo que esta última possui perguntas previamente formuladas. Ancorado em Minayo (2001), neste estudo optou-se por realizar a entrevista semiestruturada que abrange as duas modalidades (estruturadas e não-estruturadas), pois acreditamos que, dessa forma, é possível obter as informações de forma mais completa. Observamos que os pedagogos demonstraram estar a vontade no momento da entrevista; foi possível verificar como acontece o trabalho do pedagogo na realidade da escola, confrontando com as legislações.

No intuito de analisar as transcrições resultantes da entrevista e do grupo focal, utilizamos um quadro baseado em Silva (2019) e Castilho (2013) para a análise dos discursos dos participantes, gerados na pesquisa de campo. O Quadro 17 envolve representações e valores dos discursos.

**Quadro 17** – Representações e valores das siglas e sinais no discurso

<i>Representações e valores das siglas e sinais no discurso</i>			
<b>Sinais</b>	<b>Setas</b>	<b>Siglas Escola 1</b>	<b>Siglas Escola 2</b>
(+) <b>Intensidade Avanço</b>	Crescimento no sentido do discurso: em relação ao objetivo geral deste estudo 	<u>PE1 – Pedagogo 1</u> P1 – Professor 1 P2 – Professor 2 P3 – Professor 2 P4 – Professor 4 P5 – Professor 5 P6 – Professor 6	<u>PE2 – Pedagogo 2</u> P7 – Professor 7 P8 – Professor 8 P9 – Professor 9 P10 – Professor 10 P11 – Professor 11 P12 – Professor 12
(-) <b>Negação Inferior</b>	Declínio no sentido do discurso: em relação ao objetivo geral deste estudo 		
(x) <b>Contradições</b>	Sentidos dos discursos relacionados às contradições existentes: em relação ao objetivo geral deste estudo e ao trabalho do pedagogo 		

Fonte: elaboração própria a partir de Silva (2019) e Castilho (2013) com base no aporte teórico de Fairclough (2001) e adaptação com a pesquisa de campo (2019).

Fundamentado em Silva (2019), Castilho (2013) e Fairclough (2001), o Quadro 17 traz as representações dos discursos de professores (P) e pedagogos da EEAA (PE), os sinais e as setas são a representatividade da fala dos pesquisados.

Para isso, nos apoiamos também em Martin e White (2005 apud CASTILHO, 2013), que propõem um sistema de avaliatividade dos discursos. Castilho (2013) sustenta que, nesse sistema, é usada a gradação dos discursos, identificando avaliações positivas e negativas, em que as “propriedades gerais de valores de afeto, do julgamento e da apreciação constroem maior ou menor grau de positividade ou negatividade” (CASTILHO, 2013, p. 86). A partir do uso da avaliação dos discursos é que nos atemos às singularidades da análise do discurso crítica, considerando que há também o uso de outra técnica de análise: o uso das categorias do materialismo histórico dialético.

Nesse sentido, ao analisar os discursos, por meio dos dispositivos teóricos e analíticos, fez-se uma adaptação do sistema de avaliatividade, caracterizando as representações por meio de símbolos como uma reflexão sobre avanços (+), negações (-) ou contradições (x) no que diz respeito aos objetivos desta pesquisa, ao trabalho, à prática do pedagogo da EEAA e suas influências na organização pedagógica da escola. Este quadro de representações (quadro 16) foi utilizado como base para a análise dos dados.

O período de aplicação dos instrumentos que foram destinados à coleta de dados, bem como os participantes, está descrito no Quadro 18.

**Quadro 18** - Instrumentos e participantes da pesquisa

INSTRUMENTO	PÚBLICO-ALVO	PERÍODO
Pesquisa Documental	Legislações e Documentos	2º sem/2018
Aplicação de questionários	Pedagogos – EEAA / Professores Escola 1 / Escola 2	Março/ 2019
Entrevistas semiestruturadas	Pedagogos – EEAA Escola 1 / Escola 2	Abril / 2019
Grupo Focal	Professores Escola 1 / Escola 2	Maior / 2019

Fonte: elaboração própria (2019).

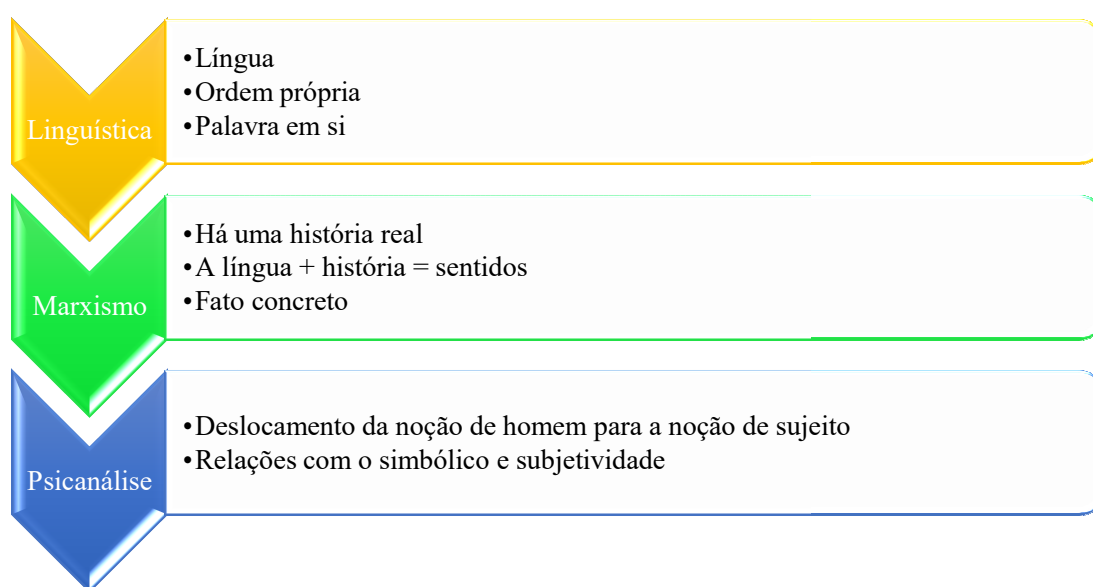
Assim, os pesquisados foram, além de legislações e documentos, pedagogos e professores de duas escolas públicas do DF, durante o segundo semestre de 2018 e o primeiro de 2019.

#### 4.4 A análise do discurso crítica

Para realizar a análise dos dados, por utilizar elementos da análise do discurso - AD – linha francesa, fundamentada principalmente em Orlandi (2005) e da análise do discurso crítica – ADC – tomando como base Fairclough (2001), sendo uma concepção metodológica

de análise científica, que entendemos ter relação com os pressupostos do materialismo histórico dialético, pois “nos anos 60, a análise do discurso se constitui no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise” (ORLANDI, 2005, p. 19). De acordo com Orlandi (2005), esse tipo de análise surgiu a partir das diversas possibilidades e maneiras de se significar. Desta forma, os estudiosos começaram a se interessar pela linguagem de uma maneira particular.

**Figura 11** – Surgimento da análise do discurso



Fonte: elaboração própria (2019) baseada em Orlandi (2005)

Para utilizar a análise do discurso em harmonia com o materialismo histórico dialético nos apoiamos em Orlandi (2017), que advém de uma formação materialista, mesmo na condição de linguista. Sua proposta de análise do discurso também propõe uma noção de forma material.

Não se trata de mera utilização, mas da leitura desta distinção em outro domínio conceptual que proponho, justamente, o do materialismo histórico, saindo, portanto, do positivismo [...]. Nessa perspectiva discursiva, a materialidade é o que permite observar a relação do real com o imaginário, ou seja, a ideologia (ORLANDI, 2017, p. 72)

Orlandi (2017) pensa a forma discursiva como forma material, no campo do materialismo histórico, sendo a língua como processo histórico colocando o sujeito como parte do processo tomado por contradições. A autora pensa a linguagem como trabalho, “ou

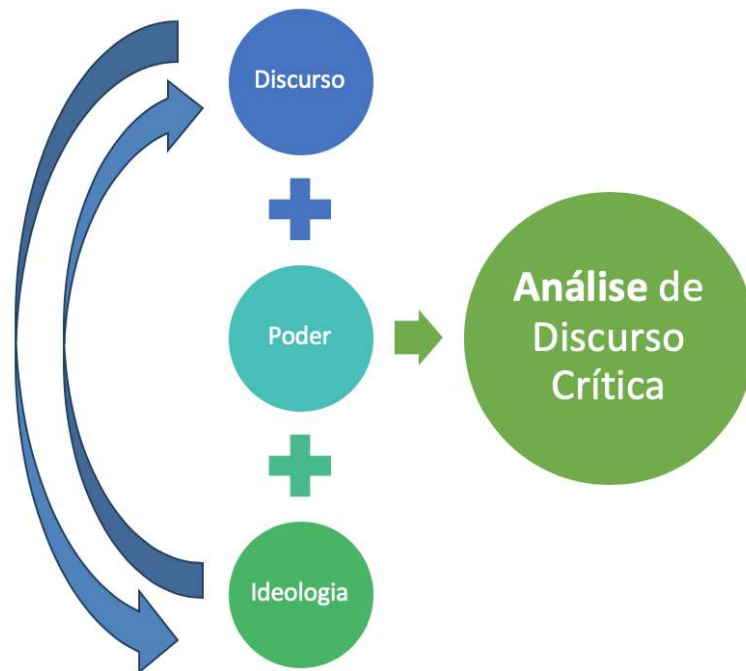


seja, a ação mediadora/transformadora da relação do homem com a realidade natural e social” (ORLANDI, 2017, p. 74).

A análise do discurso de viés crítico investiga o sujeito como ser social, definindo-se como “um programa de estudos que toma o texto como unidade de análise centrada nos conceitos de discurso, poder e ideologia [...]. O conceito de discurso refere-se à linguagem como forma de prática social” (MAGALHÃES; MARTINS e RESENDE, 2017, p.22). A análise do discurso permite, portanto, o conhecimento dos fatos por meio da linguagem e da intervenção nas práticas sociais; percebe o sujeito como um agente na sociedade, “não procura o sentido verdadeiro, mas o real do sentido em sua materialidade lingüística e histórica” (ORLANDI, 2005, p. 59).

Fairclough (2001, p. 31) salienta que a análise do discurso, de natureza crítica, destaca “como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias”, além do discurso interferir e exercer efeitos construtivos nas relações sociais, nos sistemas de conhecimento e de crença. Neste sentido, compreendemos que a linguagem não sendo neutra, sempre se encontra permeada por significações. Assim, os discursos são importantes para verificar como o sujeito se insere na sociedade, assim como demonstrado na Figura 12:

**Figura 12 - Análise do Discurso Crítica**



Fonte: elaboração própria (2019) a partir de Magalhães, Martins e Resende (2017)

Analisar a linguagem e o discurso dos pedagogos e professores pode nos fornecer diversos elementos na pesquisa que nos poderiam passar despercebidos. O discurso em formato de texto é uma maneira de interação que produz significações numa relação dinâmica. Nesse contexto, entendemos que o texto pode ser entendido de diversas formas, pois apresenta diferentes evidências.

Com essa análise, é possível compreender os sujeitos considerando que a fala é permeada pelo ambiente em que se vive e também pela história. A língua é a maneira de se constituir no mundo, pois não se esgota no código. Piovesan *et al* (2006, p.4) traz o discurso como uma forma de interpretação:

Nosso imaginário, não surge do nada, mas sim do modo como as relações sociais se inscrevem e são regidas na história por relações de poder. A análise do discurso, então, encontra sua função ao atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades, para então tentar explicar o modo como os sentidos estão sendo produzidos e para, enfim, ajudar os falantes a compreender melhor o que está sendo dito.

O discurso não existe sem os sujeitos, sem uma história e sem uma ideologia, sendo a linguagem um dos elementos principais nesta relação. Segundo Fairclough (2001, p. 90), quando se usa o termo discurso, propõe-se “considerar o uso da linguagem como prática social e não como uma atividade puramente individual”. Assim, verificamos que foi possível analisar por meio do diálogo as afinidades sociais próprias do pedagogo da Equipe Especializada e sua relação com os docentes, com a Pedagogia, com a organização pedagógica da escola. “A ADC propicia não somente um olhar crítico, como fornece também elementos teóricos práticos para questionar sentidos desfavoráveis e por a disposição sentidos que favoreçam os atores sociais que a utilizam” (MAGALHÃES; MARTINS e RESENDE, 2017, p.195).

#### **4.5 Dispositivos teóricos e analíticos**

Estes dispositivos surgiram da construção do objeto de estudo e da geração dos dados. Discorre Orlandi (2005, p. 59) que esses dispositivos têm como característica colocar o dito em relação ao não dito [...] procurando ouvir naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui os sentidos de suas palavras”. O que é dito, o discurso, possui diversos elementos a serem desvendados e explanados para assim, dar suporte à pesquisa. A partir das leituras referentes a análise de discurso, percebemos a relevância dos dispositivos teóricos e

analíticos para a análise dos dados. Gomes (2006) relata que são imprescindíveis para tentar desvendar os sentidos na discursividade.

Os dispositivos teóricos foram construídos com o andamento da pesquisa, por meio do discurso dos pedagogos e dos professores. Assim, encontramos categorias que fizeram parte do *corpus* da análise.

Quando nos referimos a *corpus* da análise, referimo-nos ao conteúdo da análise. Como enfatiza Orlandi (2005), o *corpus* é resultado da construção da análise do pesquisador a partir das categorias emergidas que serão exploradas. Ele é o que está sendo analisado, o fato discursivo, tendo em vista que o discurso

não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica (ORLANDI, 2005, p. 71).

Logo, delimitamos na Figura 13, as categorias que surgiram na pesquisa.

**Figura 13 - Dispositivos teóricos**



Fonte: elaboração própria (2019) a partir da pesquisa de campo (2019).

Esses dispositivos emergiram a partir das transcrições das entrevistas, de acordo com os participantes e instrumentos aqui relacionados:

- Trabalho do Pedagogo: entrevista com os Pedagogos da EEAA;
- Trabalho docente: grupo focal com os professores;
- Identidade: entrevista com os Pedagogos da EEAA;

- Relação teoria e prática: análise documental e entrevistas com os Pedagogos da EEAA;
- Articulação do trabalho pedagógico: questionário e grupo focal com os professores;
- Relação família x escola: grupo focal com os professores;
- Diagnósticos e “medicalização no ensino”: grupo focal com os professores;
- Formação inicial e continuada: questionários com os Pedagogos da EEAA e grupo focal com os professores.

#### 4.6 Dispositivos Analíticos

Após definidas as categorias dos dispositivos teóricos, entraram em cena os dispositivos analíticos como suporte metodológico na análise dos dados. Esses dispositivos podem ser definidos como:

[...] dispositivos que permitem superar ilusões que o analista constrói ao entrar em contato com o material empírico, descortinando a literalidade da discursividade e explicitando que, normalmente, se enuncia sem a noção de abrangência do dito ou não se pronuncia o que se quer dizer. (GOMES, 2006, p. 625).

Para tanto, foram considerados os seguintes dispositivos analíticos para análise crítica do discurso: metáfora, paráfrase, polissemia, prática social, interdiscurso. Para a análise dos dados deste estudo, propomos nos ater à **metáfora, paráfrase, polissemia e o discurso como prática social** (Figura 14).

**Figura 14** - Dispositivos Analíticos utilizados neste estudo



Fonte: elaboração própria (2019) baseada em Orlandi (2005).

Para Orlandi (2005, p. 78), **metáfora** “é o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual”. Constitui-se como “a fusão de uma reescrituração por substituição sinonímica produzida pela sobreposição de enunciadores diferentes na cena enunciativa” (GUIMARÃES, 2011, p. 363). Esse dispositivo se configurou algumas vezes nas falas das pedagogas entrevistadas, bem como na fala dos professores no grupo focal em que os participantes utilizaram da metáfora para dizer de uma forma diferente aquilo que pensavam sobre determinado assunto. Esse dispositivo auxiliou na análise dos discursos pois “permite observar o modo como um dado sentido se impõe na relação que estabelece com os outros sentidos presentes em um texto” (SANTOS, 2013, p. 7).

Em relação à **paráfrase**, Orlandi (2005, p. 36) expõe que “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”. Desta maneira, o pensamento descortina na paráfrase a matriz do sentido. Com este dispositivo foi possível verificar na análise dos dados das entrevistas a compreensão do real sentido sem destoar o discurso dos sujeitos.

Ainda em Orlandi (2005), encontramos a definição de **polissemia** sendo aquela que se caracteriza como a fonte da linguagem uma vez que se constitui a própria condição de existência do discurso e são os múltiplos sentidos de uma palavra de acordo com o contexto. Com o aporte desses dispositivos, foi possível realizar uma escuta sensível por meio de instrumentos tais como a entrevista e o grupo focal observando as diferenças e semelhanças sobre o dito, além de captar detalhes do discurso, como corrobora Orlandi (2005), procurando ouvir naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

O **discurso como prática social** refere-se ao discurso na sua relação com a sociedade de forma coletiva, sendo importante para compreender as “entrelinhas” da fala de um sujeito que possui um contexto e uma realidade. Este contexto nos serviu de apoio para a análise dos textos (discurso dos pedagogos e professores) quando nos apoiamos nas práticas sociais, analisamos os discursos e retomamos a essas práticas.

O **grupo focal** como instrumento de coleta de dados apresentou uma relação direta neste dispositivo analítico, pois o discurso foi analisado dentro do contexto escolar. Para Resende e Ramalho (2006, p. 26) “[...] entender o uso da linguagem como prática social implica compreendê-la como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. A utilização dos dispositivos analíticos implica uma

análise dos dados de forma mais clara, além das palavras, promovendo a interpretação da pesquisa de maneira mais aprofundada pelo investigador.

Temos, em Orlandi (2005) e em Fairclough (2001), o aporte teórico principal para a análise dos dados, o qual se refere aos dispositivos para compreender o trabalho do Pedagogo da EEAA. Orlandi (2005) traz a análise do discurso (AD) e a abordagem de Fairclough (2001, p. 27) traz a análise do discurso crítica (ADC), que “permite avaliar as relações entre mudança discursiva e social e relacionar sistematicamente propriedades detalhadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de prática social”. A ADC compreende a sociedade como algo em constante flexibilidade, mobilidade, questionando o modo como ela se configura. É, enfim, uma abordagem orientada por meio da linguística, no pensamento social e político que interferem no discurso.

O analista do discurso trabalha no limite da interpretação, “se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção dos sentidos em suas condições” (ORLANDI, 2005, p. 61). O analista se faz parte da história de forma a refletir sobre o funcionamento do discurso chegando à materialidade linguística, fornece as pistas para compreender o discurso.

Assim, no sentido da análise do discurso – AD e da análise do discurso crítica – ADC, propomos-nos analisar neste estudo os discursos dos pedagogos, dos professores a partir dos objetivos elencados no quadro de coerência (quadro 1), enfatizando:

- **As significações**
- **Os sentidos**
- **A interpretação**
- **As propriedades do diálogo**

Em relação às **significações** e à **interpretação**, observamos em Fairclough (2001, p. 230) que “[...] as palavras têm vários significados [...]; como produtores de expressão estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio delas”. Em Orlandi (2005), encontramos que, para compreender como se propõe a análise do discurso, o leitor deve-se relacionar com diferentes processos de significação que acontecem em um texto. Esses processos, por sua vez, são função da sua historicidade, sendo que, para entender como um texto funciona, como ele produz sentidos, é preciso analisá-lo enquanto objeto linguístico-histórico.

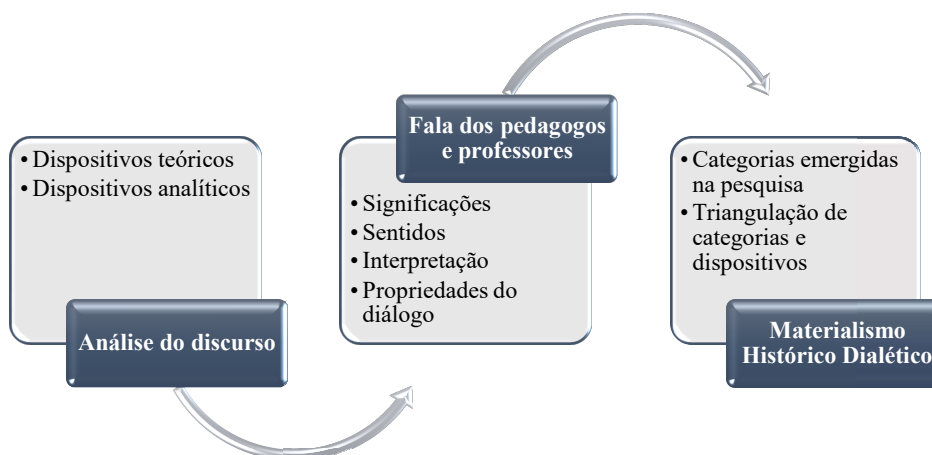
Sobre os **sentidos**, Orlandi (2005) nos faz lembrar que a análise do discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos. Além disso, tomamos como

embasamento teórico Marx e Engels (2008), no que diz respeito ao sentido humano, na medida em que podemos compreender a existência de um sentido em cada discurso. Os seres humanos são determinados historicamente em meio à relação de forças produtivas e isto pode se materializar nas práticas atuais da vida social. Nessas práticas, na convivência, na organização pedagógica da escola, procuramos compreender como é o trabalho do pedagogo. O sentido expresso na linguagem, na produção de ideias, nas representações, na consciência pôde nos auxiliar nessa compreensão, tomando como suporte as categorias do materialismo histórico dialético emergidas na pesquisa (historicidade, totalidade, práxis, mediação, trabalho, contradição).

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início diretamente entrelaçada com a atividade material dos homens, como a linguagem da vida real. [...] Os homens são produtores de suas representações, de suas ideias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas (MARX & ENGELS, 2008, p. 36)

No que se refere às **propriedades do diálogo**, estas consistem na análise de termos a partir de uma gama diversa de aspectos de forma e significação (FAIRCLOUGH, 2001). Salientamos ainda na concepção do referido autor que, quando analisamos o discurso, não nos preocupamos apenas com as relações de poder existentes, mas com essas relações e as lutas que “moldam e transformam as práticas discursivas de uma sociedade ou instituição” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 58). As significações, os sentidos, a interpretação e as propriedades do diálogo foram analisadas a partir da análise do discurso e do materialismo histórico dialético.

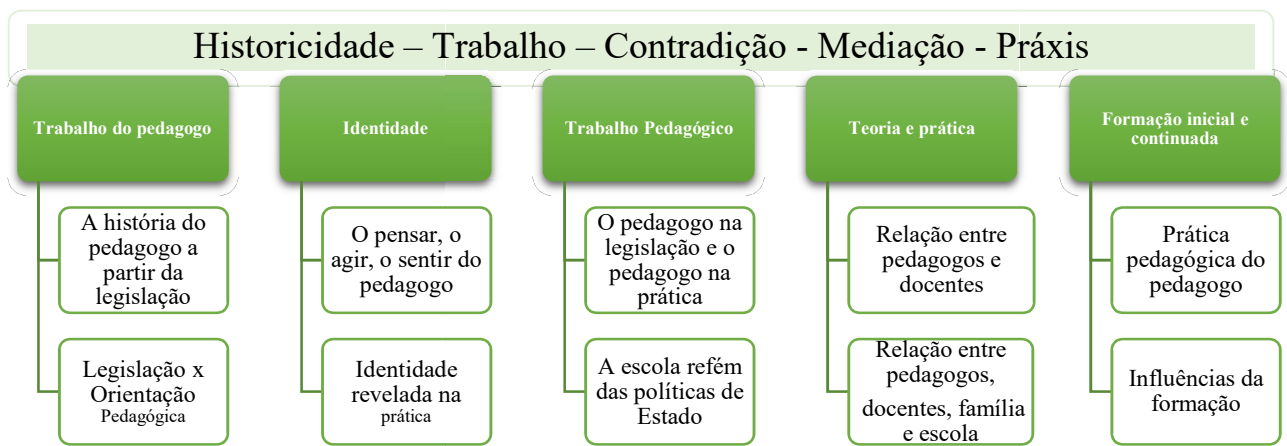
**Figura 15** – Análise do discurso e o Materialismo Histórico Dialético na pesquisa de campo



Fonte: elaboração própria (2019).

A partir dos dispositivos teóricos, foi possível realizar a triangulação com as categorias do Materialismo Histórico Dialético, conforme observamos na figura 16, sendo a categoria **totalidade** destacou-se como a principal, de onde emergiram outras categorias. Gibbs (2009, p. 133) considera que, com uma triangulação na análise dos dados, é possível “sugerir novas linhas para investigação e novas interpretações”.

**Figura 16** - Triangulação dos dispositivos (análise do discurso) e categorias (materialismo histórico)



Fonte: elaboração própria (2019).

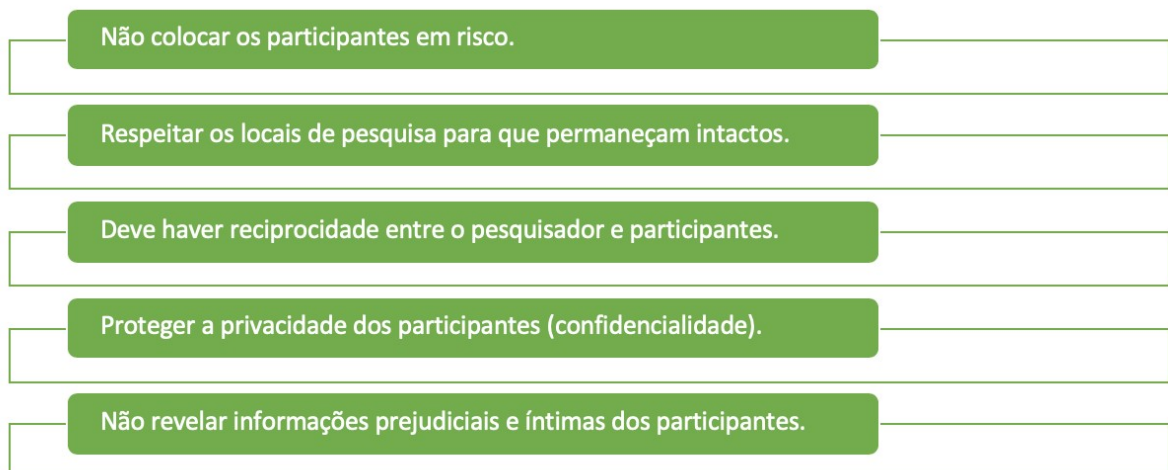
A triangulação das categorias da análise do discurso com categorias do Materialismo Histórico Dialético teve como propósito compreender o objeto de estudo de forma aprofundada a partir de uma visão crítica. As categorias surgiram e modificaram-se no decorrer da pesquisa de campo, quando foi possível verificar quais seriam aquelas que se relacionavam com os objetivos, para assim, fazer as análises no intuito do desvelamento do objeto de estudo. Assim, o percurso metodológico delineou-se da seguinte forma:



**Figura 17** – Abordagem, método e análise da pesquisa

Fonte: elaboração própria (2019).

Outro passo importante no percurso metodológico foi pensar nas dimensões éticas que a pesquisa envolve. Pensar na questão ética é resguardar a pesquisa como um todo, pois não envolve apenas as pessoas ou ambiente pesquisado, mas pensar além da investigação. A figura 18 apresenta os principais tópicos abordados por Creswell (2007) no que se refere à ética:

**Figura 18** - A ética na pesquisa

Fonte: elaboração própria (2018) baseada em Creswell (2007).

A coleta e análise dos dados envolvem planejamento por parte do pesquisador, pois “[...] ao planejar um estudo é importante prever as repercussões de conduzir a pesquisa com determinados públicos e não usar inadequadamente os resultados para a vantagem de um ou outro grupo” (CRESWELL, 2007, p. 122). A ética na pesquisa exigiu planejamento e disciplina considerando que o pesquisador deve organizar as etapas do seu estudo, principalmente no que se refere à coleta de dados e divulgação dos resultados. Enfim, deve estar presente a partir da construção do objeto à sua finalização.

#### 4.7 O *locus* da pesquisa

Por fazer parte da história profissional da pesquisadora e pela facilidade de locomoção para ir a campo, a cidade escolhida como *locus* para a realização da pesquisa foi São Sebastião (Brasília – DF).

De acordo com o documento Relatório PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2018 (CODEPLAN, 2019), as terras onde se situa a cidade de São Sebastião – Distrito Federal são oriundas de antigas fazendas, conhecidas como Fazenda Taboquinha, Fazenda Papuda e Fazenda Cachoeirinha, que foram desapropriadas em 1956. A ocupação inicial se deu por meio de olarias e cascalheiras, devido à quantidade abundante de argila disponível na região. Assim, pouco a pouco, houve o crescimento e ocupação; a partir de 1986, tiveram início a construção dos bairros Tradicional, Centro, São José e Vila Nova.

Com a criação, em 1994, de um grupo que visava à regularização dessas terras, teve o início o crescimento populacional com a criação de novos bairros. Em 1993 ocorreu a oficialização da região, considerada a XIV região administrativa (RA) de Brasília (antes a região integrava a RA Paranoá). Em 2009, um novo bairro foi inaugurado: o Jardins Mangueiral, trazendo mais moradores à cidade. Atualmente, o bairro Jardins Mangueiral foi retirado da RA São Sebastião e passou a fazer parte da RA Jardim Botânico.

Em relação ao nome da RA, observamos que “o nome São Sebastião é uma homenagem dada a um dos primeiros comerciantes a chegar à cidade, Seu Sebastião, que retirava areia ao longo do Rio São Bartolomeu” (CODEPLAN, 2019, p. 10). Segundo a Codeplan (2019), a cidade possui uma população de 119.293 pessoas, sendo 51,5% do sexo feminino.

Quanto à origem dos moradores, 50,8% informaram ter nascido no próprio DF. Para os que não nasceram no DF, o estado mais reportado foi Minas Gerais, segundo 17,7% dos entrevistados. Sobre aqueles que vieram para o DF ou que deixaram o território, mas retornaram posteriormente, foi questionada a motivação que os levou a fazer isso. Para 32,9% dos chefes dos domicílios, acompanhar parentes ou reunião familiar foi a principal razão da movimentação (CODEPLAN, 2019, p. 16).

Sobre a escolaridade, 97,3% afirmaram saber ler e escrever, ou seja, a maioria da população. Em relação às pessoas entre 4 e 24 anos, 59,7% reportaram frequentar escola pública. Entre aqueles que frequentavam escola, 72,1% estudavam na própria RA São Sebastião.

Após um breve relato a respeito da cidade, nos deteremos agora às escolas participantes da pesquisa. No que tange às escolas pesquisadas, a partir dos dados do Projeto Político Pedagógico de 2018, a **Escola 1**, situada em São Sebastião – DF, foi inaugurada em 2005; é uma escola classe urbana que atende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A instituição está inserida em uma comunidade carente; atende as crianças das proximidades e também de áreas rurais da cidade.

O Projeto Político Pedagógico da Escola 1 informou que, no 1º semestre de 2019, havia a quantidade de 810 estudantes matriculados, distribuídos em 30 turmas: 15 no turno matutino e 15 no turno vespertino. Em relação aos servidores, a escola possui um corpo docente de 30 professores (professores de anos iniciais com formação em Pedagogia), 1 diretora, 1 vice-diretora, 1 supervisora pedagógica, 4 coordenadores, 1 orientador pedagógico, 1 pedagoga da EEAA, 1 psicóloga da EEAA (itinerante), além da equipe de funcionários terceirizados que atuam nas áreas de limpeza e merenda escolar. O objetivo da instituição é oportunizar a aprendizagem significativa, ampliar o conhecimento de forma contextualizada e interdisciplinar, para formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel no meio em que estão inseridos.

Sobre a **Escola 2**, o Projeto Político Pedagógico da instituição ressalta que é uma escola de Ensino Médio que foi inaugurada em 2009. Atende cerca de 1500 estudantes, divididos em 750 estudantes no turno matutino e 750 no turno vespertino, distribuídos em turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. É uma instituição que participa do programa de Educação em Tempo Integral do Governo do Distrito Federal.

A escola possui mais de 30 professores em seu corpo docente, distribuídos por áreas específicas (português, matemática, física, entre outras) além de 1 diretor, 1 vice-diretora, 2 supervisores pedagógicos, 4 coordenadores pedagógicos, 1 pedagoga da EEAA (itinerante), 1 psicóloga da EEAA (itinerante), 1 orientadora educacional e funcionários terceirizados que trabalham na limpeza e merenda escolar. Após destacar o Projeto Político Pedagógico das escolas, trazemos no tópico a seguir, a descrição dos sujeitos pesquisados.

#### 4.8 Os participantes da pesquisa

Neste tópico, temos a caracterização dos participantes da pesquisa: 2 pedagogos e 12 professores, sendo 6 professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e 6 professores atuantes no Ensino Médio; 1 pedagoga atuante no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e 1 pedagoga itinerante do Ensino Médio, distribuídos nas 2 escolas públicas de São Sebastião – DF.

Os pesquisados responderam um questionário prévio à aplicação dos demais instrumentos de pesquisa (entrevista semiestruturada – pedagogos e grupo focal – professores), no intuito de conhecer o perfil desses profissionais. Em relação às pedagogas, observou-se que são do sexo feminino. A Pedagoga 1 (PE 1) afirmou ter 51 anos de idade e a Pedagoga 2 (PE 2) disse ter 42 anos de idade. Possuem entre 14 e 16 anos de trabalho na SEEDF e mais de 10 anos na função de pedagoga da Equipe Especializada. No que se refere à formação inicial, são graduadas em Pedagogia, sendo uma participante (PE 1) detentora de mais um curso, além de Pedagogia, o bacharelado em Direito. Nenhuma das pedagogas possui curso de mestrado ou doutorado. Sobre os cursos de especialização, a participante PE 1 informou ter Especialização em Neuropsicopedagogia e a PE 2 Especialização em Docência Superior.

Quando questionadas a respeito dos cursos de formação continuada que realizaram recentemente, descrevemos no Quadro 19 as respostas das participantes.

**Quadro 19** – Cursos de formação continuada – Pedagoga 1 (PE 1) e Pedagoga 2 (PE 2)

<b>Cursos promovidos pela EAPE</b>	<b>Cursos de outras instituições</b>
(PE 1) Curso sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (2010)	(PE 1) Curso para construção do referencial teórico da Orientação Pedagógica – Universidade de Brasília (2008)
(PE 1) Curso sobre a Orientação Pedagógica da EEAA (2013)	
(PE 1) Curso sobre mediação de conflitos (2014)	
(PE 2) Curso sobre o Atendimento Educacional Especializado (2006)	
(PE 2) Curso de ciclos e semestralidade (2017)	

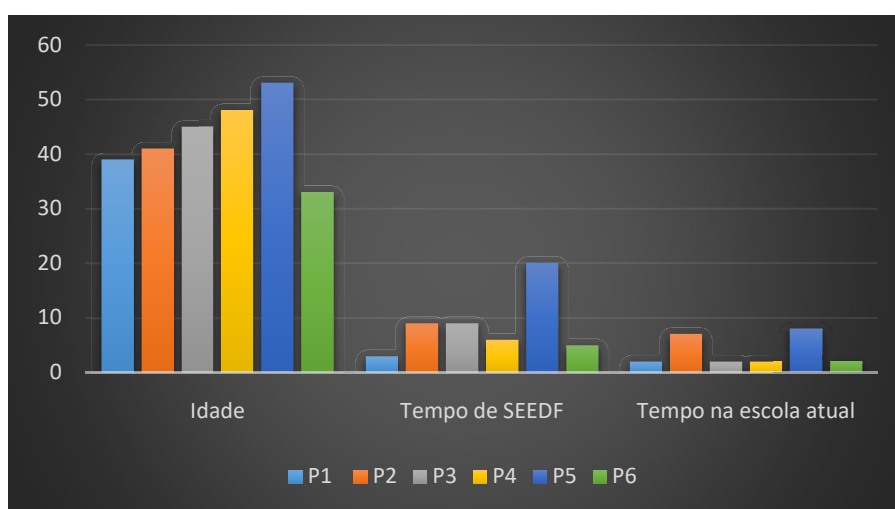
Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa de campo (2019).

A partir dos dados do Quadro 19, foi possível observar que a participante PE 2 possui mais cursos realizados recentemente, sendo a maioria realizado na EAPE - Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, promovidos pela própria SEEDF. Nota-

se que dos 6 cursos citados, 3 deles são específicos para o trabalho do pedagogo da EEAA, como, por exemplo, o curso sobre a Orientação Pedagógica.

Sobre o questionário prévio ao grupo focal, respondido pelos docentes, trazemos em formato de gráficos as questões relacionadas ao perfil dos pesquisados da Escola 1 (Ensino Médio), no caso, os 6 professores participantes do grupo focal, aqui descritos como P1, P2, P3, P4, P5, P6.

**Gráfico 2 – Perfil dos docentes da Escola 1**



Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa de campo (2019).

O estudo nos mostrou, no Gráfico 2, que os professores participantes do grupo focal da Escola 1 possuem idade entre 33 e 53 anos, sendo considerados docentes com uma relativa experiência no magistério na SEEDF, como, por exemplo, um dos professores tem 20 anos de carreira na docência.

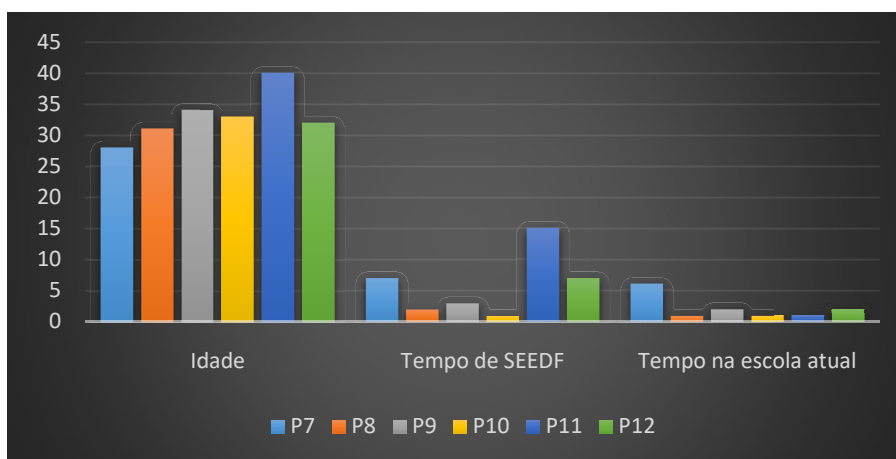
Sobre os cursos de formação inicial, foram citados Letras – Português, Matemática, História, Letras – Português/Inglês e Geografia. Verificamos que 1 dos docentes não informou no questionário a sua formação. Os pesquisados confirmaram ter cursado as especializações em Políticas para a Educação Profissional, Coordenação Pedagógica, História da Arte, Letramento/Alfabetização e Psicopedagogia.

A formação inicial, centrada nas áreas específicas e não no curso de Pedagogia, justifica-se por serem profissionais que atuam no Ensino Médio, em que há a docência em matérias curriculares específicas, como Português, Matemática, Física, entre outras. Um dado que nos chama a atenção é que um dos participantes possui a especialização em Psicopedagogia, curso que geralmente é mais procurado por pedagogos da EEAA e

professores de Escolas Classes. Nenhum dos professores da Escola 1 possui mestrado ou doutorado.

Já o Gráfico 3, delinea o perfil dos 6 professores da Escola 2 (Ensino Fundamental – Anos Iniciais) onde descrevemos cada participante como: P7, P8, P9, P10, P11, P12. Desses professores, 3 atuam no Bloco Inicial de Alfabetização (1º Bloco do 2º Ciclo) e 3 atuam em turmas de 4º e 5º ano (2º Bloco do 2º Ciclo)<sup>3</sup>.

**Gráfico 3** – Perfil dos docentes da Escola 2



Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa de campo (2019).

A coleta de dados do questionário prévio na Escola 2 nos mostrou que esses professores são mais jovens, a maioria com idade entre 30 e 35 anos, além de possuir menos tempo de experiência na SEEDF, diferentemente dos professores do Ensino Médio, que relataram mais experiência. Todos os participantes informaram ter o curso de Pedagogia como formação inicial, dado que esse é o requisito para a docência nos anos iniciais da SEEDF.

Os professores da Escola 2 cursaram as seguintes especializações: Psicopedagogia, Coordenação Pedagógica, Psicopedagogia Clínica, Educação Especial e Inclusiva, Vigilância Sanitária. Dos 6 pesquisados, 2 possuem mais de 1 curso de especialização e 2 não informaram no questionário se possuem curso de especialização.

Observamos que a temática da Psicopedagogia, da Educação Especial e Inclusiva faz parte da formação de alguns desses profissionais, demonstrando que há uma preocupação relacionada com demandas atuais do campo educativo. No que concerne aos cursos de formação continuada, o Quadro 20 apresenta os cursos citados nos questionários pelos

<sup>3</sup> Na SEEDF os Ciclos se configuram da seguinte forma: **Educação Infantil**: Primeiro Ciclo, **Ensino Fundamental I**: Segundo Ciclo – 1º bloco do 1º ao 3º ano, 2º bloco do 4º ao 5º ano, **Ensino Fundamental II**: Terceiro Ciclo – 1º bloco do 6º ao 7º ano, 2º bloco do 8º ao 9º ano (BANDEIRA, 2019).

professores das Escolas 1 e 2. É importante ressaltar que alguns dos participantes disseram não se lembrar de quais foram os seus últimos cursos de formação continuada realizados.

**Quadro 20** – Cursos de formação continuada – Professores (Escola 1 e Escola 2)

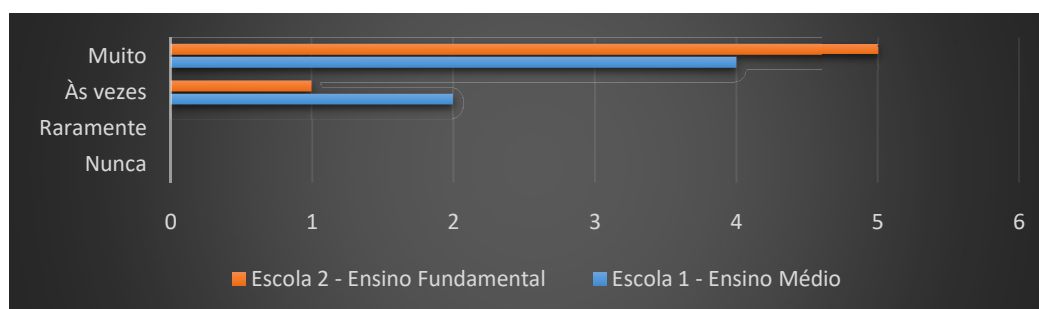
<b>Cursos promovidos pela EAPE</b>	<b>Cursos de outras instituições</b>
(P1) Curso sobre Ciclos (2017)	(P3) Dificuldades de Aprendizagem (2016)
(P2) Curso de Informática Básica (2018)	(P6) Psicopedagogia Clínica (2014)
(P7) Educação Inclusiva (2017)	(P9) Lúdico na aprendizagem (2016)
(P12) Educação Ambiental (2017)	

Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa de campo (2019).

Dos 12 professores que responderam ao questionário prévio ao grupo focal, somente 7 descreveram os cursos de formação continuada. Os demais docentes informaram, ao entregar o questionário, que não se lembravam do nome e ano de realização do último curso de formação continuada. Em relação àqueles que responderam, observamos que os cursos pautavam sobre: ciclos, inclusão, aprendizagem, meio ambiente e informática.

Ao analisar os cursos dos professores, notou-se que os cursos relacionados à temática da aprendizagem são aqueles que mais se aproximaram à finalidade do trabalho do pedagogo, haja vista que o seu trabalho envolve a facilitação e criação de estratégias de ensino diversificadas, para envolver as diferentes possibilidades de aprendizagem; assim, junto a toda equipe escolar, é possível atuar para a superação dos obstáculos e para a apropriação do conhecimento (GDF, 2010a). Quando questionados se a formação continuada exerce influência na própria prática pedagógica, a maioria dos professores, tanto do Ensino Médio, quanto do Ensino Fundamental, respondeu que a formação exerce muita influência na prática, conforme o Gráfico 4.

**Gráfico 4** – A formação continuada exerce influência na prática pedagógica?



Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa de campo (2019).

Essas respostas demonstram que os docentes consideraram importante a relação teoria e prática. Salientamos essa relação, no sentido de que a formação continuada é uma das bases da prática pedagógica, sendo ela capaz de “desenvolver nos docentes um estilo de ensino próprio e assumido refletidamente, de modo a produzir nos alunos uma aprendizagem significativa” (GARCÍA, 1999, p. 23).

Quatro professores da Escola 1 (Ensino Médio) informaram que possuem estudantes atendidos pelos pedagogos da EEAA e 2 professores afirmaram não ter estudantes atendidos. Em relação à Escola 2 (Ensino Fundamental), 3 disseram que têm estudantes em sala que são atendidos na EEAA, 2 informaram que não possuem e 1 dos pesquisados não assinalou a resposta no questionário. Sobre a atuação como pedagogo da EEAA, nenhum dos docentes que fez parte da pesquisa já atuou nessa função. Vale salientar que os pedagogos são inicialmente docentes da carreira magistério; após 3 anos de efetivo exercício, podem optar por trabalhar na EEAA por meio de um processo seletivo interno na SEEDF, no concurso de remanejamento anual.

Ao perguntar se o trabalho do pedagogo tem influência na prática pedagógica, todos os professores que responderam o questionário assinalaram a alternativa – sim. Lembramos que um dos focos do trabalho do pedagogo é o assessoramento aos professores, à medida que propõe a promoção e a “manutenção dos espaços de reflexão capazes de favorecer a ressignificação das concepções de desenvolvimento, de aprendizagem, de ensino, de avaliação, dentre outras” (GDF, 2010a, p. 71).

Consideramos que, o questionário como instrumento inicial, foi de extrema importância no sentido de possibilitar o delineamento do perfil dos participantes. Percebemos, durante a ida a campo, a dificuldade dos pedagogos e docentes em disponibilizar tempo para participar da pesquisa, devido às grandes demandas existentes nas instituições escolares, sendo que os obstáculos encontrados foram, em sua maioria, ditados pelos gestores das escolas. Ainda assim, foi possível a entrega do questionário e no dia seguinte proceder com as entrevistas e grupos focais.

A seguir, trazemos no próximo capítulo, as triangulações da pesquisa de campo utilizando os discursos dos participantes analisados, à luz de categorias do Materialismo Histórico Dialético e da Análise do Discurso Crítica.



## 5 O TRABALHO DO PEDAGOGO DA EEAA PARA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

*Um dos trabalhos do pedagogo da EEAA consiste na assessoria aos docentes em uma perspectiva colaborativa, como uma estratégia de intervenção que auxilia a instituição educacional na conscientização dos processos educativos.*

*(GDF, 2010a).*

Considerando que esta pesquisa tem relação direta com pedagogos e docentes da SEEDF e o trabalho pedagógico desenvolvido entre eles, neste capítulo, trazemos a análise dos discursos gerados das entrevistas e grupo focal, a partir das categorias metodológicas – trabalho, práxis, historicidade, contradição, mediação e totalidade – relacionando com as seguintes categorias teóricas – trabalho do pedagogo, trabalho docente, identidade, relação teoria e prática, articulação do trabalho pedagógico, relação família x escola, diagnóstico e medicalização no ensino, formação inicial e continuada – no sentido de contemplar os objetivos deste estudo:

- Caracterizar e identificar o perfil do Pedagogo da EEAA na legislação;
- Analisar o trabalho do Pedagogo da EEAA na escola;
- Compreender as percepções dos professores sobre os pedagogos na articulação do trabalho pedagógico.

Cabe ressaltar que o primeiro objetivo também foi contemplado no Capítulo 1, quando foi conceituado o SEAA – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, delimitando o que é a EEAA, suas concepções e trajetória histórica, com base nos documentos da SEEDF, principalmente o da Orientação Pedagógica (GDF, 2010a). Foi destacada a definição da função de pedagogo, suas atribuições e o perfil esperado pela SEEDF para atuar nas Equipes.

### 5.1 A historicidade e a identidade docente expressas no discurso do pedagogo da EEAA

Conforme já detalhado no primeiro capítulo, para fazer parte das Equipes, é necessário participar da seleção de Remanejamento (ocorre anualmente por Edital). Esta seleção ocorre em 3 etapas: análise curricular, avaliação escrita e entrevista. No entanto, no início da implantação da função de pedagogo, os professores da SEEDF eram observados no seu ambiente de trabalho e aqueles que aparentavam ter o perfil adequado eram convidados a fazer parte da EEAA e assumir uma nova função. Naquela época, as Equipes estavam em fase de implantação; portanto o processo seletivo ainda não encontrava-se formalizado.

Na época que eu vim pra cá eu fui convidada a trabalhar na Equipe. [...] foi logo que as Equipes começaram, em 1968 (+). Quando eu cheguei era uma pedagoga só que coordenava aqui e o Paranoá. Depois vieram duas pedagogas junto com ela. Ficava uma fixa em determinado local, que era no CAIC, um pólo, todo mundo encaminhava os meninos para lá, isso foi em 1995. Depois ampliou para outras escolas (+). Na época o diretor tinha que observar (PE1).

Eu acho que a gente tem que estar alí por uma escolha (+). No meu caso, foi uma escolha indireta, que eu acabei caindo por um convite, mas foi bom, eu me sinto feliz nisso (+). Mas no dia que eu não me sentir, eu com certeza vou sair. Porque, o professor, a natureza dele é a aprendizagem (PE1)

Eu entrei na Equipe há muitos anos por convite (+). Eu sempre gostei de desafio, então acho que na época foi isso que me levou a entrar. Eles observavam os professores vendo o perfil. Eram pouquíssimas equipes. Em São Sebastião, a gente tinha um pólo e estavam abrindo outras para atendimento e entrava por convite mesmo. Eu tenho a impressão que ficavam estudando você à distância e aí surgia o convite (+). E foi assim, eu entrei não sabia muito bem como acontecia, mas topei o desafio e realmente me encontrei nesse lugar (+). Eu me apaixonei pelo trabalho e continuo até hoje (PE2).

De início já observamos a contradição existente na forma de ingresso dos pedagogos. Sendo uma função relevante para a SEEDF, com uma grande demanda de trabalho, entendemos a necessidade de professores capacitados para o exercício; porém enfatizamos que o fato de serem convidadas não implica em falta de capacitação.

Salientamos que PE1 faz menção a esta função como algo a ser conquistado, a partir do trabalho que realiza como docente e que ser convidado é melhor, porque o “professor” pode aceitar ou não o convite. Neste contexto vale ressaltar que o trabalho do Pedagogo não se constitui apenas pela docência; a formação do pedagogo também o constitui docente. Outro aspecto relevante: o trabalho do pedagogo da EEAA é bastante específico em comparação com o da docência, sendo esta especificidade abordada anteriormente.

Nota-se que, por volta de 1968, na Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião, havia apenas uma escola com atendimento da EEAA, denominada de Escola Pólo, para onde eram encaminhados todos os estudantes com dificuldades acentuadas de aprendizagem desta região. Desta forma, observamos o discurso de PE1: “A época que eu vim foi logo que as Equipes começaram, em 1968. Quando eu cheguei era uma pedagoga só que coordenava aqui e o Paranoá”. Neste excerto, existem componentes da construção histórica do trabalho das Equipes, tendo em vista que a criação do Atendimento Psicopedagógico na SEEDF, de fato, teve início em 1968, conforme denota a Orientação Pedagógica:

Em 1968, com a criação do Atendimento Psicopedagógico na Escola Parque 307/308 Sul, estruturou-se, no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal, um serviço de suporte técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Psicologia e em Pedagogia. Cumpre ressaltar que a denominação Atendimento Psicopedagógico, simbolizava, desde aquela época, a

natureza do serviço prestado, caracterizado pela presença e pelos trabalhos conjuntos de psicólogos e de Pedagogos (GDF, 2010a, p. 17).

Em 1968 havia poucos profissionais, as vagas eram preenchidas por meio de convite após a observação do perfil do candidato, até que ocorresse a estruturação de uma legislação, a fim de retratar o processo seletivo das Equipes.

A partir dessas mudanças, observamos que o processo histórico do pedagogo e da EEAA se constituiu ao longo dos anos se modificando nas relações sociais com a escola e com todos os profissionais, dentro da organização do trabalho pedagógico. Assim, notamos a relação com a categoria historicidade e com os propósitos da análise do discurso, pois, para Orlandi (2005), o discurso não trabalha com a língua fechada nela mesma, mas, sim, com um objeto sócio-histórico que produz sentidos.

Verificamos com a pesquisa que as pedagogas construíram sua identidade ao longo dos anos, durante a sua atuação na EEAA, a docência foi sua base identitária, uma vez que iniciaram na SEEDF como professoras dos anos iniciais.

Eu tenho dentro de mim, que se isso passe para alguém (a função de pedagoga), que a qualquer momento eu possa ir para uma sala de aula, está bom... acho que quando a gente tem essa...eu não sei se é clareza de que eu estou pedagoga, mas na verdade eu sou uma professora (+)(PE1).

Este discurso vem reforçar a ideia de que o pedagogo se constitui no docente, como se a formação inicial em Pedagogia não lhe desse o *know-how* necessário para a profissão. No início desse serviço, mesmo não havendo um processo seletivo formal, elas consideraram que possuíam perfil para essa função, pois de acordo com a PE2, para se ter o perfil “é preciso gostar de estudar; e eu gosto. Cada ser humano, independentemente do diagnóstico ou não-diagnóstico vai ter características singulares”. Assim, vamos identificando os sentidos existentes nos discursos; para Orlandi (2005 p. 17.), “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para sujeitos”. A ideologia de PE1 mostra-se na ideia de que a atuação na Equipe não é um cargo técnico, mas sim um cargo ocupado por um profissional docente.

O perfil do pedagogo da EEAA é salientado na Orientação Pedagógica (GDF, 2010a), sendo que este documento cita, como uma das competências necessárias ao pedagogo, o domínio de conhecimentos didáticos direcionados ao processo de ensino nos diversos componentes curriculares, além de domínio de conhecimentos que viabilizem acompanhar o corpo docente na seleção de procedimentos de avaliação da aprendizagem, adequando-os às necessidades dos alunos.

Sobre as competências, Ramos (2001) discute sobre a ascensão desse conceito em prol da qualificação. Oliveira (2003, p. 1) nos diz que “o conceito de competência seria nitidamente um mecanismo ideológico, construtor e contribuinte para o avanço de uma cultura neoliberal”. Em seus discursos, percebemos que as pedagogas tratam o perfil para atuar nas Equipes aliado à qualificação, diferente dos documentos norteadores da SEEDF, que nos mostraram uma abordagem de competências. Isto confirma a ideologia existente, de que para ser pedagogo é preciso ter vivenciado a docência.

Corroboramos com Ramos (2001), no sentido de que não se deve valorizar apenas a ação prática e a visão mercadológica do modelo de formação. Diante dos discursos das pedagogas, ressaltamos as contradições existentes entre os documentos da SEEDF e o trabalho do pedagogo: como a EEAA poderá fazer um trabalho transformador na escola se os próprios documentos possuem uma proposta pautada no modelo de desenvolvimento de competências? Vejamos, no Quadro 21, mais alguns discursos:

**Quadro 21** – O discurso das pedagogas da EEAA<sup>4</sup>

Representações e sentidos encontrados nos discursos	Categorias emergidas no discurso	Discurso das pedagogas (PE1 – Escola de Ensino Médio e PE2 – Escola Classe)
<i>Sentidos</i>	Identidade Trabalho	<b>Excerto 1:</b> “Eu acho que precisa <u>construir uma postura profissional (+)</u> . Porque tem que ter a ética profissional ali. Às vezes o pai vem e traz coisas que você não pode revelar, mas sabe que precisa ter um olhar diferenciado ... tem que ter todo um jeito de passar isso” (PE1)
<b>Perfil para a função</b>	Identidade	<b>Excerto 1:</b> “Eu também acho que o pedagogo tem que <u>ter no perfil dele a questão do conhecimento (+)</u> , de gostar de estudar, ter uma escuta muito legal, uma escuta proativa, um olhar diferenciado naquele problema ... esse olhar acho <u>que é muito importante na formação do pedagogo, no perfil do pedagogo (+)</u> . Porque senão ele não pode fazer a diferença” (PE1) <b>Excerto 2:</b> “Na escola pública, <u>você tem que se desdobrar e se reinventar (+)</u> , criar às vezes estratégias dentro de uma mesma aula, dentro de um mesmo espaço físico” (PE2)
		<b>Excerto 1:</b> “ <u>Se não tiver uma escuta proativa, um olhar diferenciado (+)</u> naquele problema, ouvir as partes de um modo geral para saber o que está acontecendo <u>fica na superficialidade (-)</u> ” (PE1) <b>Excerto 2:</b> “ <u>Acho que, se a gente não estudar (-)</u> e

<sup>4</sup>O quadro 21, bem como os demais quadros relacionados aos discursos, surgiu da inspiração da arte dos quadros da tese de Castilho (2013) e da dissertação de Silva (2019).

<b>Ausência de perfil</b>	Identidade	não tiver uma consciência de que, também não é rotular o aluno pelo título da moda, é muito complicado. Você tem que ter muito <b>pé no chão (+)</b> ” (PE2)
---------------------------	------------	--

Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa de campo (2019), fundamentado em Fairclough (2001), Orlandi (2005) e Silva (2019).

O estudo e a formação também são citados como fatores na construção da identidade, bem como a vivência e a relação com seus pares. A identidade é composta por características que se constroem na história, no conjunto de traços e de conhecimentos que particularizam a especificidade profissional (GDF, 2010a), ou seja, também se constitui na formação inicial. Outro aspecto é estar em constante transformação, além de estar tomada por desafios e experiências do cotidiano escolar. “Na construção da identidade docente busca-se reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 105), que se configuram como um processo essencialmente reflexivo.

Concordamos que, não basta apenas estudar e se atualizar, pois a prática também precisa ser tomada de inovações e reflexões; a formação somando-se à identidade e ao perfil é importante na concretização da relação teoria e prática. No entanto só se transforma o ambiente quando se tem a consciência e a intenção no seu fazer, produzindo objetivações. Para Marx (2010), o ser social é um ser que se objetiva ao se defrontar com circunstâncias.

Quando a pedagoga se destina a “criar estratégias, às vezes, dentro de uma mesma aula” (PE2), na verdade, o professor está encontrando “brechas” que permitem suplantar as práticas impostas dentro da escola e à mera reprodução no ensino, provocadas pela configuração do atual sistema capitalista. É importante destacar que, o discurso das pedagogas, também revela uma falta de segurança em relação ao trabalho na EEAA: por ser um trabalho com subjetividades, é difícil ao pedagogo administrar objetivamente todas as questões e problemas que circunscrevem o seu trabalho.

Após essa análise, partimos para o Quadro 22, que denota as ocorrências discursivas abordadas neste tópico, à luz dos dispositivos analíticos expressos em Orlandi (2005).

**Quadro 22** – Ocorrências discursivas presentes no tópico 5.1

<b>Metáforas</b>	<b>Paráfrases, Polissemias, Práticas Sociais</b>
	<b>Palavras:</b> equipes, pedagogas, escolas, convite, gostar, estudar, perfil, conhecimento.

<b>“ter muito pé no chão”</b>	Negação (-) ↓	Avanço (+) ↑
Total: 01	Total: 03	Total: 10

Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa de campo (2019) fundamentado em Fairclough (2001), Castilho (2013), Orlandi (2005) e Silva (2019).

O Quadro 22 denota a distribuição das ocorrências discursivas presentes nos discursos das pedagogas analisados neste tópico, trazendo também as palavras que mais apareceram e a quantidade de elementos dos dispositivos analíticos (metáforas, paráfrases, polissemias e práticas sociais), em seu sentido positivo ou negativo relacionado ao tema da pesquisa e objetivos.

As palavras **equipes, pedagogas, escolas, convite** remeteram ao processo histórico da criação das Equipes de Apoio à Aprendizagem e às mudanças que ocorreram na forma de ingresso do pedagogo na EEAA.

**Gostar, estudar, perfil e conhecimento** dizem respeito à formação da identidade das pedagogas, que demonstraram a questão do estudo como característica do perfil necessário para trabalhar na Equipe. Considerando ser uma função que lida com mudanças, situações não planejadas e incertezas, as dificuldades de aprendizagem podem ser desafiadoras, na medida em que cada aluno tem as suas particularidades e singularidades. Para as pedagogas, o estudo é um aliado para ter o conhecimento necessário para solucionar os conflitos diários.

**Estudar** é outra contradição, pois é algo da natureza de todo profissional, seja pedagogo ou professor. Os discursos denotam que estudar os conhecimentos pedagógicos só se faz necessário quando se assume um papel estritamente pedagógico, que não é o caso do docente. Pensamos que tal fato se configura como um ledão engano, pois a formação pedagógica demanda, seja do pedagogo, seja do professor, conhecimentos e saberes, no campo da pedagogia, importantes para o desenvolvimento do seu trabalho. Para isto, é preciso dedicação aos estudos de modo a manter-se preparado para enfrentar as idiossincrasias do trabalho.

## **5.2 O trabalho do pedagogo no contexto da escola pública do Distrito Federal: entre o legal e o real**

Em Marx (2004), encontramos que o trabalho é a essência do homem, é uma transformação intencional da natureza. Quando nos referimos a atuação do pedagogo, torna-se

perceptível sua relação com a categoria trabalho, pois este é a base da atividade econômica na relação homem x sociedade.

Antunes (2009, p. 165) também destaca a categoria trabalho, “a importância desta categoria está em constituir-se como fonte primária de realização do ser social, protoforma da atividade humana, fundamento ontológico básico”. Assim, ressaltamos o trabalho do pedagogo, que é voltado para a intervenção nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes, no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, no assessoramento pedagógico aos docentes e na elaboração de técnicas e estratégias no ambiente escolar. Ele também atua na promoção de espaços de formação e discussão a respeito das práticas pedagógicas.

Para verificar a realidade desse trabalho e a relação da prática com os pressupostos elencados na Orientação Pedagógica (GDF, 2010a), fez-se necessário analisar o que diz respeito à materialidade da ação deste trabalho no “chão da escola”, no sentido de que todo dizer é ideologicamente marcado, pois é na língua que a ideologia se materializa (ORLANDI, 2005); entendemos que os discursos das pedagogas estão marcados por essas ideologias.

Eu faço ajuste de estudo, de rotina, do acompanhamento escolar (+) e é constantemente. [...] acompanhamento sistemático do estudante. Qual meu público? Os de dificuldades de aprendizagem. (PE1)

Porque, se não for feito um trabalho sistemático com esse aluno, e de acompanhamento, ele não consegue gerar hábito. Se ele não consegue gerar hábito, ele chega aqui com a mesma dificuldade que ele estava lá (-). Tem que dar trato da demanda do Ensino Médio. (PE1)

Às vezes acontece de chegar no Ensino Médio sem ter diagnóstico. O que a gente faz? Faz encaminhamento para o PAIQUE. Nesse caso eu não faço aquele PAIQUE naquele sistema comum, eu já encaminho diretamente para um médico (-). (PE1)

Nas escolas que eu estou, em um primeiro momento, eu marco uma reunião com todos os pais, digo meu trabalho, conheço todos os meninos... porque tem uns que vem de outras escolas que eu não conheço [...] falo da rotina da escola, rotina de estudo, tudo que trata aqui...como é Ensino Médio, eu dou até uma vislumbração sobre a UnB e também o ENEM [...] eu fico acompanhando os alunos, a dificuldade em sala de aula, vejo se melhorou (+), faço uma comparação; se precisar chamo a família (+). [...] Trabalho com eles também a curva de esquecimento, trabalho rotina e, no final do ano, o terceiro ano, eu já trabalho projeto de vida com eles. O mapeamento institucional eu também faço (+); muitas vezes eu faço de todas as escolas que eu trabalho, uma trabalhadora danada porque eu sozinha ... (PE1)

Eu acredito que para cada escola vai ter uma função que **vai pesar mais**. Atualmente, na escola em que eu estou atuando, eu acredito que a minha função primordial aqui é rever alguns conceitos, algumas concepções de inclusão e de educação (+). Acho que esse é o meu grande desafio aqui, mas não que vá ser o desafio de todas as pedagogas. Mas, hoje, a minha maior função é essa. (PE2)

[...] a gente **luta contra a maré**. A maré é qual? Os professores, as escolas e todo mundo quer que a gente faça um, entre aspas, reforço escolar. Mudar essa concepção, e é isso que eu disse aqui do meu maior desafio (-), porque a escola em

que eu atuo estava há dois anos sem nenhum pedagogo, sem ninguém da equipe atuando. Então, trazer esses conceitos à tona, de não reforço escolar, de um trabalho de assessoramento, de intervenção (+), eu procuro sempre estar buscando trabalhar em consonância com a OP, que traz isso, trabalho preventivo, institucional (PE2).

As categorias práxis e trabalho são demonstradas nos discursos, quando o pedagogo destaca funções realizadas no atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem. O trabalho referido à aplicação de rotina não é contemplado de forma direta nos documentos norteadores da EEAA, mas a pesquisa de campo revelou que a prática real do trabalho do pedagogo nas escolas precisa envolver o estabelecimento de uma rotina aos estudantes com dificuldades, no que tange ao acompanhamento escolar, pois para as pedagogas “é essencial ter uma rotina de estudos quando se tem uma dificuldade” (PE1), pois o aluno precisa adquirir hábitos de estudos.

Segundo as pedagogas participantes da pesquisa, o seu trabalho não se caracteriza como um reforço escolar, como pensado pelos professores, mas, sim, um trabalho de intervenção, de assessorar o professor como ele deve atuar com o estudante que apresenta dificuldades de aprendizagem, assim como está descrito na Orientação Pedagógica (GDF, 2010a).

De certa forma, são contradições e divergências existentes nos documentos e na prática; porém adaptações são necessárias a partir da realidade e demanda de cada escola, como, por exemplo, no discurso de PE2 “Acho que esse é o meu grande desafio aqui, mas não que vá ser o desafio de todas as pedagogas”. Entende-se que há desafios diferentes, ainda mais que existem pedagogos atuando, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental, tendo alunos com faixa-etária diferentes. Nesse sentido seria importante que houvesse uma maior especificação do trabalho interventivo na Orientação Pedagógica (GDF, 2010a), com estratégias voltadas para cada modalidade de ensino em que o pedagogo poderá atuar, pois a função é tratada de forma geral.

Sobre rever conceitos e concepções de inclusão e de educação, são funções expressas nos documentos, haja vista que uma das possíveis contribuições da EEAA é refletir sobre as concepções de desenvolvimento, de aprendizagem e de ensino, que são subjacentes às práticas pedagógicas e que podem ser mediadas em discussões junto aos professores (GDF, 2010a).

Um fato que nos chama a atenção é o discurso de PE1: “Nesse caso eu não faço aquele PAIQUE naquele sistema comum, eu já encaminho diretamente para um médico (-). Esse excerto diz respeito ao PAIQUE - Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares, um procedimento realizado pelos pedagogos que “constitui-se como uma



alternativa a outras formas de enfrentamento às queixas escolares, cuja atuação centralizava-se, de forma praticamente exclusiva, no atendimento aos alunos” (GDF, 2010a, p. 75). Pelo PAIQUE a intervenção é feita primeiro na escola, depois na família e por último com o aluno, depois se torna possível um encaminhamento médico, já que todas as outras intervenções já foram feitas e não se obteve sucesso. Esta prática de **PE1**, de encaminhar o aluno para o médico de forma imediata, sem realizar intervenções nos outros níveis para verificar se ocorre a superação da dificuldade de aprendizagem, não condiz com o PAIQUE; no entanto, destacamos que o pedagogo pode adequar as suas intervenções de acordo com a realidade da escola, sendo o PAIQUE um modelo de intervenção sugerido e que, de acordo com este estudo, nem sempre é possível segui-lo à risca.

Neste sentido, o discurso revelou uma posição diversa dos documentos norteadores da EEAA, apontando contradições entre o que denominamos de trabalho legal (de acordo com as legislações) e trabalho real (o que ocorre na prática).

A questão do diagnóstico foi outra temática revelada nos discursos. Sabemos que as dificuldades de aprendizagem são diversas; no entanto nem sempre essas dificuldades são causadas por questões biológicas dos estudantes, transtornos funcionais e/ou deficiências. Verificamos a abrangência desse tema com os professores participantes do grupo focal, e assim, observamos com o discurso da professora **P4** – Escola 1, que: “No Ensino Médio tem muito menino que chega sem laudo (x). Até porque na adolescência eles morrem de vergonha de se expor. Escondem alimentação deles, tentam camuflar.” Neste momento, a categoria contradição é revelada, no sentido do trabalho do pedagogo como aquele que realiza prevenção e conscientização, pois, no Ensino Médio, ainda há relatos de professores em relação à cobrança de laudos, e nem todos os estudantes possuem transtornos ou deficiências. As dificuldades podem ser resultadas de outros fatores, como, por exemplo, a falta de adequação nos métodos de ensino.

Os professores ressaltaram que algumas dificuldades ainda são persistentes, mesmo no Ensino Médio. Muitas são questões relacionadas ao olho, como às relativas à visão: “O menino [...] fingia até que tava escrevendo, mas eu via que ele não estava escrevendo nada (-). Outro professor informou “ele não enxergava nada basicamente, só via um borrão. Eu dizia, meu filho, you tem alguma coisa (-).”(**P5**) – Escola 1. Neste caso, mesmo que o procedimento do PAIQUE recomende que o atendimento médico seja feito como última opção, na fala de **P5** percebemos o contrário, nessa situação o tratamento médico deve ser o primeiro a ocorrer, uma vez que todas as dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes de o estudante ter dificuldade de enxergar.

Para o PAIQUE, o encaminhamento médico deve ser o último recurso no trabalho do pedagogo, pois a forma de intervenção em situações de queixas escolares deve reforçar a importância da escola enquanto espaço privilegiado de aprendizado e de desenvolvimento humano, proporcionando a valorização da autonomia do professor e não ressaltar que as causas das dificuldades são apenas de ordem biológica do aluno. Certamente que existem as exceções, como o fato do estudante com dificuldade na visão, pois todas as ações não adiantam se o aluno não consegue enxergar.

O PAIQUE promove, também, a realização de um trabalho de natureza institucional e preventiva (GDF, 2010a, p. 76), é o primeiro passo recorrer a ajustes nas metodologias utilizadas pelo professor, adequações curriculares e de rotina, conversas com as famílias dos estudantes para entender as suas dificuldades.

No Ensino Médio, já é adolescente [...] eu já encaminho para um posto de saúde que conseguir mais perto, para conseguir encaminhamento (-) e já vai entrar com tudo que é preciso. Eu faço a parte do acompanhamento (+), a parte de informar para o professor se está no sistema quando chegar o laudo, ver como esse menino está na aprendizagem; o foco é a aprendizagem e o que precisa para ela se ajustar. **(PE1)**

A Pedagoga 1 **(PE1)**, ressaltou que costuma realizar o encaminhamento do estudante para o posto de saúde; de acordo com o documento Orientação Pedagógica (GDF, 2010a), essa prática deverá ser feita em último caso. No entanto, cabe ressaltar o quanto este documento é generalista e, apesar de abarcar casos específicos, nem sempre consegue resolvê-los, não os enxerga; burlar a lei, nesse caso, é respeitar a necessidade humana que está diante do pedagogo.

Nesse sentido, alguns professores da Escola 1 (Ensino Médio) destacaram situações de estudantes que, ao serem encaminhados para o médico, foram diagnosticados com algum tipo de transtorno funcional e passaram a usar medicações para auxiliar na concentração e aprendizagem durante os momentos de estudo. Vejamos os excertos dos discursos dos professores:

Eu sei de estudante que foi encaminhado para o médico (-) e chegou o laudo de TDAH, com uso de medicação. Eu só digo assim, eu não me sinto capacitada em dizer para você que o remédio não deve ser dado **(P2)**.

É outra realidade. Até porque, quando o aluno toma remédio, a gente percebe que ele não tomou porque está muito agitado, quando toma vira outro [...] eu acho que muitas vezes tem que encaminhar para o médico mesmo... o menino não aprende **(P4) – Escola 1.**

Eu vou tomar uma experiência. Eu tive um aluno no meio do ano passado e ele era extremamente agitado, ao ponto que certos dias da semana ele se tornava até

agressivo porque ele não conseguia parar. Então, o fato de pedir que ele prestasse atenção, sentasse e ficasse quieto, no objetivo da aula, deixava ele extremamente estressado, começava a agredir outros alunos, às vezes agredia o professor, quando a gente recorria à escola, direção, chegou ao ponto de agredir até a direção. Os pais procuraram ajuda, a pedagoga encaminhou e teve um remédio para essa ansiedade que ele tem (-), que foi o problema gerado na gravidez. Quando ele tomava esse remédio ficava tranqüilo, ficava até mais fácil. Tanto que eu conseguia dar aula e ele conseguia aprender [...] o dia que ele não tomava o remédio era visível a agitação dele, a inquietude **(P8) – Escola 2.**

Os discursos dos professores das Escolas 1 e 2 mostraram que, no campo educativo, ainda existem relatos de que as causas das dificuldades de aprendizagem são apenas desordens de cunho biológico. De fato, existem estudantes com TDAH, DPAC que possuem dificuldades, porém nem sempre um aluno que tem dificuldade de aprendizagem possui algum transtorno ou necessita de medicação; são casos variáveis. Nesse sentido, cabe ao pedagogo assessorar o professor e conscientizá-lo que é necessário ter o foco na melhoria da aprendizagem, demonstrar a existência de outros meios para sanar as dificuldades e não apenas procurar por diagnósticos e medicações de forma imediata.

A Orientação Pedagógica (GDF, 2010a) é o documento de referência para o pedagogo desempenhar o seu trabalho. As pedagogas foram questionadas se utilizam o documento para a sua prática na escola. Assim, elas disseram:

Conheço os documentos orientadores e me reporto a eles o tempo todo (+). Quando tenho dúvida, é lá que eu busco as respostas [...] acho que o documento é **uma Bíblia para nós**, principalmente a Orientação Pedagógica, ela é muito bem construída e lá a gente tem realmente **um norte. (PE2)**

Sobre a Orientação Pedagógica, pela visão que eu tenho, as pedagogas procuram seguir (+). Agora, eu acho que a gente precisa, e eu me coloco também, fazer que o documento seja uma construção pedagógica(+). O documento é feito com muita seriedade, mas muitas vezes fica só a cargo do pedagogo (x), da direção [...] a implementação dele na prática é que precisa ter mais cuidado. **(PE1)**

Deste modo, observamos que, existe o interesse e as pedagogas fazem menção ao documento, no entanto os discursos sobre o trabalho desempenhado na escola retratam algumas divergências. Um exemplo é a questão dos encaminhamentos médicos que ocorrem de forma imediata, sem que haja uma intervenção inicial na parte pedagógica da escola e/ou intervenção com a família do estudante, como é orientado no PAIQUE. Nesse discurso, observamos a categoria da contradição, no que se refere à divergência da prática com as orientações dos documentos da SEEDF, bem como a categoria práxis, pois para Marx e Engels (2008), a práxis diz respeito ao homem produzir a sua realidade; o pedagogo produz a

realidade de acordo com a sua forma de trabalho, que pode estar ou não de acordo com os documentos propostos pela Secretaria de Educação.

Pela Orientação Pedagógica não ser seguida por completo, percebemos que a escola está permeada por relações de submissão, como destacado na fala da pedagoga: “Tanto a orientação da equipe quanto a orientação de ensino especial trazem propostas muito claras. Lógico que a gente pode buscar outras fontes, mas eu acho que o tempo todo é se reportar a ela (-)”. (PE2). Para as pedagogas, a OP é utilizada como a fonte principal de orientação, demonstrando que há um poder imposto pelo Estado; no entanto entendemos que esse poder não age por completo nas relações pedagógicas, pois o pedagogo pode reinventar sua prática e adaptar-se a partir desses documentos, além do fato que nem sempre a lei é capaz de resolver todos os casos.

O documento norteador foi um marco histórico para os Pedagogos da EEAA, pois se caracterizou como a regulação do serviço; porém outras fontes de estudo também precisam ser reconhecidas pelas pedagogas, como algo importante para a sua prática.

Outra questão ressaltada foram entraves existentes no trabalho do pedagogo, nomeadas pelas entrevistadas como: desafios diários da profissão.




*A gente tenta. Eu acho que onde você está tem que fazer o seu melhor (+). Então, às vezes é uma sala que não disponibilizaram pra mim aquele dia (-), tenho que ficar procurando toda semana uma sala que está vaga, porque eu sou itinerante [...] só que mesmo dentro de todas as limitações que você tem, se você não está feliz, você tem que sair (PE1).*

*O que eu acho mais difícil é no PAIQUE (-), quando você está no nível do aluno, onde as avaliações devem ser feitas apenas no contra turno. Entendo perfeitamente essa preocupação de não tirar o aluno de sala, de não priorizar um atendimento em detrimento de outro, mas na prática é um desafio (PE2).*

As pedagogas entrevistadas destacaram que, apesar de terem vontade e esforço em desenvolver o seu trabalho, existem as dificuldades, como, por exemplo, a falta de espaço e salas disponíveis para a itinerante, já que a PE1 atua em 3 escolas diferentes. Já em relação à PE2, o desafio retratado foi sobre o atendimento em turno contrário, sendo destacado na fala a seguir: “Quando a gente marca no contra turno o aluno geralmente não aparece (-). A mãe não tem como trazer porque trabalha fora, não tem ninguém que possa trazer. O transporte escolar só vem no horário normal da aula” (PE2). Assim, torna-se necessário fazer uma adaptação, a de atender o estudante no horário da aula, o que pode prejudicar o aluno e também o trabalho desenvolvido pelo professor regente da turma regular.

A partir dessas análises, trazemos o Quadro 23, que versa sobre as demarcações das ocorrências discursivas elencadas neste tópico 5.2, sustentado em Orlandi (2005).

**Quadro 23** – Ocorrências discursivas presentes no tópico 5.2 da análise dos dados

<i>Metáforas</i>	<i>Paráfrases, Polissemias, Práticas Sociais</i>		
		<b>Palavras:</b> acompanhamento escolar, rotina, dificuldades na aprendizagem, encaminhamento médico, mapeamento institucional, diagnósticos, medicação, atendimento, Orientação Pedagógica, reforço.	
<b>“gerar hábito”</b> <b>“dar trato”</b> <b>“função que vai pesar”</b> <b>“Bíblia para nós”</b> <b>“lutar contra a maré”</b>	Negação (-) 	Avanço (+) 	Contradições (x) 
Total: 05	Total: 11	Total: 09	Total: 03

Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa de campo (2019) fundamentado em Fairclough (2001), Castilho (2013), Orlandi (2005) e Silva (2019).

O Quadro 23 contempla a distribuição das ocorrências discursivas presentes na fala das pedagogas e dos professores, além de destacar as negações, avanços e contradições por meio de paráfrases, polissemias e práticas sociais, ressaltando, também, as palavras que mais apareceram nos discursos.

As palavras **acompanhamento escolar**, **rotina** e **atendimento** retratam o real trabalho do pedagogo para a organização pedagógica da escola, que são ações destacadas pelas pedagogas entrevistadas. Já as palavras **mapeamento institucional** e **Orientação Pedagógica** refletem às documentações, orientações e exigências da Secretaria de Educação do Distrito Federal para o trabalho dos pedagogos das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. O **reforço** foi citado pela pedagoga 2 como uma visão errônea dos professores, a respeito do trabalho do pedagogo da EEAA, pois, de acordo com a Orientação Pedagógica (GDF, 2010a), este trabalho não é um reforço escolar e não é um trabalho de coordenação pedagógica ou de supervisão escolar; ele é um trabalho de assessoramento pedagógico em uma perspectiva preventiva, institucional e interventiva.

Essas orientações delimitam o trabalho no sentido de um maior assessoramento e apoio pedagógico aos docentes, rumo à tentativa de melhorar e transformar de forma positiva o ambiente de aprendizagem dos estudantes que possuem dificuldades na aprendizagem. “[...] se o trabalho é exatamente aquilo que garante a reprodução social diária e imediata, é também

aquilo que torna possível ao ser humano, ao conjunto dos seres humanos [...] dedicar-se as atividades que possibilitem uma existência cada vez mais plena” (ANTUNES, 2012, p. 25). A figura 19 sintetiza este argumento.

**Figura 19** – Trabalho do Pedagogo na Orientação Pedagógica



Fonte: elaboração própria a partir da OP (GDF, 2010a).

Os professores ressaltaram as **dificuldades na aprendizagem, encaminhamento médico, diagnósticos e medicação** como situações cotidianas, que envolvem os alunos atendidos pelas pedagogas, como, por exemplo, a situação de um aluno que possui dificuldade na aprendizagem e foi encaminhado para um médico especialista, resultando em um diagnóstico específico. Cabe salientar que a Orientação Pedagógica (GDF, 2010a) ressalta o trabalho da EEAA com o intuito de auxiliar nas dificuldades do aluno, de forma a destacar as suas potencialidades, sendo o encaminhamento médico e o diagnóstico, situações que devem ser promovidas em última instância. Para Gontijo (2013, p. 98):

O trabalho realizado pelo SEAA busca por meio de seu processo de avaliação e assessoria à escola como um todo e aos professores especificamente, ir além do processo de diagnóstico num sentido restrito, intenta realizar análise contextual do desempenho da criança, com ênfase em suas potencialidades, discutindo e apontando caminhos e possibilidades, permitindo ao docente construir e reconstruir seu trabalho pedagógico.

A seguir trazemos a terceira triangulação da análise dos dados, contemplando a relação professores x pedagogos x família, a teoria e a prática em meio às mediações existentes na articulação do trabalho pedagógico.

### 5.3 O trabalho pedagógico e a relação com os professores, pedagogos, família e escola

Por que relacionar professores, pedagogos, família e a escola? Porque a dinâmica na escola é coletiva e envolve vários participantes. Nesse contexto, com a pesquisa de campo, foi possível entender que há uma relação direta entre o trabalho do pedagogo e aquele que é desenvolvido em sala de aula pelos docentes, para a superação das dificuldades dos estudantes. Assim, delineamos a categoria do materialismo histórico dialético - práxis, pois o homem “para satisfazer suas necessidades [...] rompe barreiras, colocando desta forma, em evidência a práxis e assim sendo, gera objetivações” (OLIVEIRA; OLIVEIRA e SANTOS, 2013, p. 8). A práxis é a dialética que envolve o trabalho, é a objetivação fundamental.

O trabalho do pedagogo é articulado com o do professor. Essa articulação é um destaque na relação pedagógica. Mas, afinal, o que é o trabalho pedagógico da escola? O Relatório de Gestão de 2017 informa que o trabalho pedagógico da SEEDF tem como função “oferecer serviço educacional com qualidade necessária ao êxito do processo de ensino-aprendizagem, de modo a gerar a satisfação dos atores envolvidos [...] e a garantir a igualdade de oportunidades, com vistas à construção da cidadania” (GDF, 2017b, p.2). Para a garantia desse serviço, há a participação de diversos segmentos, entre eles a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, com o trabalho do pedagogo e sua mediação na prática docente. Ainda sobre o trabalho pedagógico, destacamos a definição tratada por Ferreira (2018, p. 3):

Trabalho pedagógico seria a produção do conhecimento em aula, tanto dos professores, quanto dos estudantes. Mas vai além. Considera-se, ainda, que a produção do conhecimento pressupõe envolvimento e participação política em todos os momentos escolares, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional. Trata-se, pois, de um movimento dialético entre o individual e o coletivo: entre o que os professores concebem seu projeto pedagógico individual, e o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional em consonância com o contexto histórico, social, político, econômico.

Consideramos esta definição de Ferreira (2018) a respeito do trabalho pedagógico, no entanto, é preciso destacar que o trabalho pedagógico é mais do que uma produção de conhecimento; ele extrapola o contexto da sala de aula, ele envolve tudo que está na escola.

Nesse movimento dialético, entre o ensino e o trabalho pedagógico que é coletivo, destacamos a **família**. Esta se configura como partícipe no processo educacional, é parceira da escola nas situações que visam favorecer a aprendizagem dos alunos. A relação com a

família é importante para entender a dificuldade do estudante, para que ela possa participar das decisões da escola, além de emitir sua opinião. Para Pimenta (2002, p. 182),

Se trata de transformar a escola de modo a torná-la significativa para a população que deve freqüentá-la é preciso conhecer essa população, sua cultura, seus valores, seu modo de pensar e agir, sua concepção de mundo, enfim. Daí a necessidade da participação ativa dos pais na escola: é preciso ouvi-los, compreendê-los, aprender com eles o seu mundo, como ponto de partida para estabelecer o diálogo, a troca, para aprender com eles e deles apreender o que precisa ser modificado nas propostas que a escola faz.

Nesse sentido uma das ações das Equipes é “sensibilizar as famílias para maior participação no processo educacional dos estudantes” (GDF, 2010a, p. 91). A figura 20 denota a relação entre esses pares na articulação do trabalho pedagógico.

**Figura 20** – Articulação do trabalho pedagógico



Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa de campo (2019).

Se os professores estão envolvidos no trabalho dos pedagogos e se beneficiam a partir do assessoramento pedagógico, é importante que conheçam a função desses profissionais. Uma das temáticas do roteiro do grupo focal foi em relação ao questionamento acerca da função do pedagogo da EEAA, como parte do processo de compreensão das concepções dos docentes sobre esse pedagogo. Assim, destacamos, inicialmente, as falas dos professores da **Escola 1** (Ensino Médio):

O que eu sei do trabalho da pedagoga é que os alunos que ela atende não são os mesmos meninos que são atendidos pela Sala de Recursos. Normalmente ela encaminha se eles precisam de algum atendimento de psicólogo, oftalmologista...  
**(P2) – Escola 1.**

É que depende da dificuldade de cada um. Eles são encaminhados, como ela já falou, para o Oftalmo, se ele tem baixa visão; se ele tem outro problema, outra limitação vai para outro tipo de médico. E há vários setores, que eles podem ser atendidos fora da escola. O apoio da pedagoga, aqui no caso, é tentar orientar (+). Caso ela não consiga ou se está dentro da limitação dela não atender profundamente esse aluno, ele é encaminhado para outros órgãos **(P4) – Escola 1.**



Os professores vêem o pedagogo como um profissional que auxilia, que orienta o docente em relação aos estudantes com dificuldades. Entendem que existem diferenças entre o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos e nas Equipes Especializadas. Como já retratado anteriormente, no primeiro capítulo, a Orientação Pedagógica (GDF, 2010a), diz que as Equipes possuem um caráter multidisciplinar, com o intuito de realizar o mapeamento escolar, assessorar o trabalho pedagógico dos professores, acompanhar a aprendizagem dos estudantes com dificuldades na aprendizagem (com e sem diagnósticos – de Transtornos Funcionais).

Já a Sala de Recursos é destacada na Orientação Pedagógica do Ensino Especial como um atendimento educacional especializado, que tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade” (GDF, 2010b, p. 76). Esse atendimento é somente para estudantes com necessidades especiais com diagnósticos, como um aluno com baixa visão ou com Transtorno do Espectro Autista. São serviços que fazem trabalhos diferentes, sendo necessário que os professores tenham conhecimento de cada uma de suas funções, o que nem sempre acontece.

O Quadro 24 expõe mais alguns discursos dos professores sobre o trabalho do pedagogo, a articulação do trabalho pedagógico, bem como a relação família x escola.

**Quadro 24** – O discurso dos professores

Representações e sentidos encontrados nos discursos	Categorias emergidas no discurso	Discurso dos professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6 – Escola 1 – <i>Ensino Médio</i> e P7, P8, P9, P10, P11 e P12 – Escola 2 – <i>Escola Classe</i> )
<p><i>Sentidos</i></p> <p>O trabalho do pedagogo na visão do docente</p>	<p>Trabalho do pedagogo</p>	<p><b>Excerto 1:</b> “<u>A pedagoga faz um trabalho diferenciado (+)</u>. Às vezes a gente não quer ou não consegue fazer esse tipo de trabalho por causa do número de alunos em sala; com ela o aluno se sente mais acolhido, é mais fácil. Pelo o menos eu acho”(P2) – <b>Escola 1.</b></p> <p><b>Excerto 2:</b> “<u>Acho o trabalho dela muito importante (+)</u>, porque a demanda que a gente tem... não dá tempo! Às vezes a gente até quer, até tenta dar um apoio para o aluno – porque no meu caso eu sou Psicopedagogo Clínico, minha especialização – então eu até tento, <u>mas é muito corrido, é muita demanda, é muito puxado, não dá(-)</u>”(P6) – <b>Escola 1.</b></p> <p><b>Excerto 3:</b> “Na verdade eu acho que a Equipe (EEAA) <u>é um suporte, nos ajuda, nos fornece meios de trabalhar com aquela criança (+)</u> que a gente... não é que a gente não tem especialização,</p>

Conhecimento do docente sobre a função da EEAA		mas tem métodos que a gente desconhece. Às vezes a gente tem uma especialização, mas não tem aquele meio de ter 100% de ajuda [...]. Por mais que eu tente trabalhar com o aluno, a sala tem muita criança. <u>Eu não tenho suporte para trabalhar sozinha (-)</u> (P9) – Escola 2.
	Articulação do trabalho pedagógico	<p><b>Excerto 1:</b> “Eu tenho dois alunos com diagnóstico e eu sei que eles fazem atendimento por fora, fazem... esqueci o nome. Mas no meu caso, eu to até vendo a diferença na sala de aula, mas eu <u>não estou sabendo que está sendo feito na sala da Equipe (-)</u>”(P3) – Escola 1.</p> <p><b>Excerto 2:</b>“Esse retorno do que está sendo feito com esses alunos <u>eu não estou tendo (-)</u>. Mas eu sei que, se eu chegar lá e argumentar, eles vão me explicar. Mas eu acho que poderia ser mais informado, porque às vezes só passam a informação para o professor conselheiro da turma” (P5) – Escola 1.</p> <p><b>Excerto 3:</b>“A única função que a gente sabe é que ela recebe o aluno em sala e faz o trabalho dela a portas fechadas. <u>A gente não tem acesso, não sabe o que está acontecendo (-)</u>” (P10) – Escola 2.</p> <p><b>Excerto 4:</b>“Eu também. <u>Nunca chegaram para mim e explicaram (-)</u>. Tenho uma noção... antes eu achava que o atendimento era só para criança com deficiência, hoje não” (P9) – Escola 2.</p>
Família dos estudantes	Família x Escola	<p><b>Excerto 1:</b> “Sobre os pais o que gente percebe é que eles se abdicam de uma responsabilidade e querem jogar em cima da gente. Eu falei, eu não tenho a obrigação de medicar seu filho, ele tem que vir medicado de casa, até porque eu não tenho preparação. Eles mesmos falam, “professor eu não tomei o remédio hoje, acabou”, geralmente a mãe não foi buscar, acabou o dinheiro...<u>são vários atropelos (-)</u>. Isso é uma responsabilidade que a gente não pode pegar para nós. Chega de pegar a escola e jogar a demanda para cima do professor. Nós somos formados em uma área, para exercer aquela função e só”(P4) – Escola 1.</p> <p><b>Excerto 2:</b> “A gente informa a família, <u>mas a família não corre atrás(-)</u>, não busca meios de ajudar aquela criança que ta com dificuldade. O que acontece? Ele continua...vai para o terceiro, quarto ano com a mesma dificuldade” (P9) – Escola 2.</p>

Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa de campo (2019), fundamentado em Fairclough (2001), Orlandi (2005) e Silva (2019).

A partir das análises dos excertos dos discursos do Quadro 24, entendemos que os professores destacaram que o pedagogo da EEAA faz o papel de orientar e auxiliar os docentes em relação aos estudantes com dificuldades na aprendizagem. No entanto nem todos os docentes possuem um conhecimento aprofundado sobre o que são as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, sobre as funções dos pedagogos desempenhadas na realidade da escola, bem como aquelas que estão descritas na Orientação Pedagógica (GDF, 2010a). Deste modo, denotamos, assim, as contradições existentes no trabalho pedagógico, pois se o trabalho precisa ser articulado, todos deveriam compreender as funções de cada profissional da escola.

Uma das professoras da Escola 1 - (P3), informou que, mesmo com o atendimento da EEAA, não está percebendo diferença na aprendizagem de seu aluno que possui diagnóstico. Este discurso ressalta que há uma cobrança dos professores por resultados que sejam visíveis na rotina de aula.

A docente (P5) – Escola 1 - acredita que o serviço da EEAA deveria ser melhor informado aos professores, bem como ter um maior retorno do que está sendo feito, até porque uma de suas funções é o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem; além disso, estabelecer com os professores “momentos de reflexão acerca da forma pela qual se dá a aplicação de métodos e de técnicas pedagógicas” (GDF, 2010a, p. 72). No entanto, ressaltamos que as Equipes de Apoio apresentam o seu trabalho aos docentes no início do ano letivo, em uma das reuniões de coordenação pedagógica, com o intuito de esclarecer qual o seu papel na escola. Também destacamos que, os professores possuem liberdade para ir aos pedagogos e esclarecer suas dúvidas em relação ao trabalho da EEAA.

Nesse caso, entendemos a importância desses momentos de coordenação coletiva como espaços de debate, pois se entende que a atuação da EEAA deve possibilitar a reflexão das práticas pedagógicas “por meio da utilização de espaços institucionalmente constituídos, como a coordenação pedagógica” (GDF, 2010a, p. 73) e também a reflexão sobre o papel desempenhado pelo pedagogo, além de oferecer aos professores o *feedback* do atendimento ao aluno.

Por outro lado, esses professores entendem que atualmente há uma enorme demanda de alunos com dificuldades na aprendizagem e que, muitas vezes, o pedagogo sente dificuldades no trabalho. Tal fato é mais agravante quando nos remetemos à pedagoga itinerante, que precisa realizar o trabalho em 3 escolas diferentes. “Tinha que ser pelo o menos 1 pedagogo em cada escola (+) e não itinerante. Aqui ela atende a nossa e mais duas

escolas, ela só está aqui duas vezes na semana, com uma demanda que nós temos, mais de 1.500 alunos...imagina, **não é mole não**”(P3) – Escola 1.

A articulação entre pedagogo e professor também denota a categoria do materialismo histórico – mediação, pois, segundo Oliveira, Oliveira e Santos (2013, p. 10), “esta categoria é expressa por fenômenos, ou ainda, o conjunto destes que a constitui formando uma teia de relações contraditórias”. Essa articulação de relações, bem como as suas contradições, foram ressaltadas nos discursos dos pesquisados.

Observou-se que, mesmo que os docentes saibam pouco sobre o trabalho desenvolvido pelo pedagogo e que ressaltem a existência de pouca informação e retorno da EEAA, eles reconhecem esse trabalho como um apoio e influência para a melhoria da aprendizagem, como acentuado no discurso dos professores.

Com certeza que a pedagoga ajuda (+). Contribui sim para o desenvolvimento da criança. A gente vem com a parte mais escolar, digamos assim, e ela vem com a parte mais específica, da necessidade específica do aluno (P8).

É muita demanda para cima da gente e a gente não está focando no que a gente devia fazer, que é o nosso trabalho, o conteúdo, ensinar mesmo (P4) – Escola 1.

Essa ajuda do pedagogo da EEAA se torna importante, ainda mais quando os professores trazem em seus discursos alguns obstáculos do trabalho docente, além de dificuldades no relacionamento com a família dos alunos.

Essa sensibilidade que a pedagoga tem com os educandos eu acredito que nós não vamos conseguir (-). Por quê? Eu tenho 28 alunos, sendo um especial. Demanda muito tempo. [...] O que acontece? A gente fica sem saber o que fazer, a gente manda um bilhete para a mãe: “vou dar reforço”, a mãe chega e diz assim: “eu não posso trazer a criança nesse horário” [...]. Aí eu não posso prejudicar quem sabe por aqueles que não sabem. Eu tenho que adiantar o conteúdo porque eles precisam [...] com 30 crianças não dá para fazer” (P9) – Escola 2.

Olha, a maior dificuldade, eu acho, é a superlotação, a quantidade de alunos (-). Eu acho que é a maior dificuldade que o professor enfrenta. Porque às vezes você tá no quarto, quinto ano e ainda tem aluno para alfabetizar. Alguns com dificuldade mesmo de aprendizagem (P10) – Escola 2.

Porque não dá para estagnar ali porque na sala tem uns com sede de aprender e a gente pode ir adiante. Eu estagnei porque eu tenho que parar ali porque os outros indivíduos não conseguiam acompanhar. É isso que estou dizendo. Não posso ficar demorando porque tem muitos que já sabem. Eu falo pra mãe: “traga a criança para um reforço em outro turno”; se ela diz “não” eu digo que na sala de aula é impossível (-) (P9) – Escola 2.

A gente encaminha o menino, a pedagoga atende, mas o que acontece? Ele continua do mesmo jeito porque a mãe e o pai acham que ele não tem nada (-). Eu como professora não posso dar um diagnóstico porque eu não sou médica. Mas eu acredito que toda sala tenha crianças com dificuldade e que a gente também tem que entender que muitos vêm de local distante, alguns de outros municípios...é claro que essa

criança não vai ter o mesmo desenvolvimento de um menino que estuda aqui no DF [...] é uma coisa que você tem que saber, que tem essa diversidade em sala e você tem que trabalhar (P9) – Escola 2.

[...] a gente está aqui para assessorar, a gente está aqui para intervir (+). Não é só avaliar o aluno. Nessas questões todas de intervenção, de assessoramento, se a gente não tiver uma comunicação, uma via de mão dupla, uma forma acolhedora de fazer críticas e ouvir profissionais, não vai funcionar. Então, se o pedagogo estiver em uma escola onde ele não tem um diálogo, é melhor ele procurar outra escola (-) (PE2).

As dificuldades encontradas na rotina escolar são diversas e acometem tanto o professor, quanto o pedagogo da EEAA; são dificuldades enfrentadas que impedem o cumprimento das expectativas de trabalho postas pela SEEDF. Desta forma, verificamos como se organiza o trabalho pedagógico dentro da escola, bem como as contradições imbricadas na relação pedagogo x professor x aluno.

Observa-se, pelos discursos, que os professores tentam lidar com a diversidade, com as demandas de aprendizagem dos estudantes. Porém nem sempre é possível, pois existem entraves no processo de trabalho na escola, como, por exemplo, a grande quantidade de alunos por sala de aula e a dificuldade em manter um trabalho coletivo com os demais pares na Instituição de Ensino. Além disso, ressaltando o que diz Villas Boas (2017), a escola é um espaço social marcado pelo confronto dos interesses de classes, sendo os modos de produção capitalista existentes da organização do trabalho pedagógico.

Freitas (1995) retrata algumas características da organização capitalista do processo de trabalho: fragmentação do trabalho e do saber, hierarquização de funções, poder na mão de alguns especialistas, controle sobre os professores, funcionários e alunos, perda de autonomia por parte do professor e pedagogo sobre o seu trabalho, funcionários que não se sentem comprometidos com a ação educativa da escola, a precarização e burocratização do serviço.

Essas características mostram que a escola ainda é refém das políticas de Estado, representando a natureza do processo educacional diante o capitalismo, sendo que “a escola reproduz sob múltiplas formas a divisão do trabalho imperante na sociedade. A mais elementar destas formas, embora não a mais importante é a sua própria divisão interna” (FREITAS, 1995, p. 102). São características que causam interferências diretas e indiretas na maneira de atuação dos pedagogos e professores.

Sobre a burocratização, é possível observar o exemplo dos estudos de caso. Um dos objetivos relacionados à atuação do SEAA e das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem é “participar de estudos de caso, quando solicitado” (GDF, 2010a, p. 92).

O documento Estratégia de Matrícula 2019 da Secretaria de Educação do DF destacou que estudantes com deficiência ou com Transtorno do Espectro Autista necessitam de passar por estudos de caso para verificar como será a situação de matrícula para o ano seguinte e para adequação de sua situação de série e de aprendizagem.

O estudante com deficiência ou TGD/TEA passará por estudo de caso anual realizado com a participação da Equipe Gestora, do Coordenador Pedagógico, do professor regente e dos profissionais do AEE, dos Itinerantes da área, do Serviço de Orientação Educacional (SOE), do SEAA e da Equipe de Apoio Intermediária da CRE para adequação dos procedimentos de atendimento educacional, e quando necessário, a participação da Diretoria de Educação Especial (GDF, 2018c, p. 10).

A pedagoga 1 ressaltou, em seu discurso, as dificuldades em realizar seu trabalho, principalmente pelas demandas burocráticas exigidas pela SEEDF, sendo uma delas os estudos de caso.

[...] porque estudo de caso você participa o tempo todo. E todas as escolas que eu tenho, tem [...] ensino especial em todas elas. Então, além do regular, além dos meninos que têm laudo, que são deficientes físicos, visuais, sei lá o quê, tem toda a outra parte de oficina que funciona em todas as escolas. E procuro fazer o que eu posso, na minha medida (+). E o que deveria ser? Se eu te falar o que deveria ser, eu poderia estar mentindo. Por quê? Porque o tempo talvez seja insuficiente para aquilo que precisa de um modo geral, mas, na medida, eu acho que sana muito bem. Eu procuro sanar aquilo que está ao meu alcance (+), eu procuro fazer aquilo que eu posso para colaborar naquilo que precisam também **(PE1)**.

Assim, é possível entender que o trabalho do pedagogo envolve diversas dimensões na realidade escolar, pois são muitas atribuições exigidas pela SEEDF, além das solicitações que ocorrem no dia-a-dia da instituição de ensino.

O excesso de demanda é uma característica do processo de trabalho nas escolas e cabe ao pedagogo criar mecanismos para conseguir desenvolver a sua função, influenciando de forma positiva o trabalho pedagógico, pois não se pode afirmar que a escola está tomada por inteiro em relação às imposições do Estado. A criação desses mecanismos envolve a práxis, sendo que, para Marx (2009), ela está ligada às relações do homem com os outros indivíduos, para alcançar as modificações. Neste sentido, Marx ressaltava as modificações como uma transformação.

[...] eles (professores, coordenadores, gestores) conseguem perceber que o trabalho causa interferência (+). Eu poderia estar mais com o professor? Poderia, eu fico com o os professores, ou às vezes depende da demanda também (-). **(PE2)**

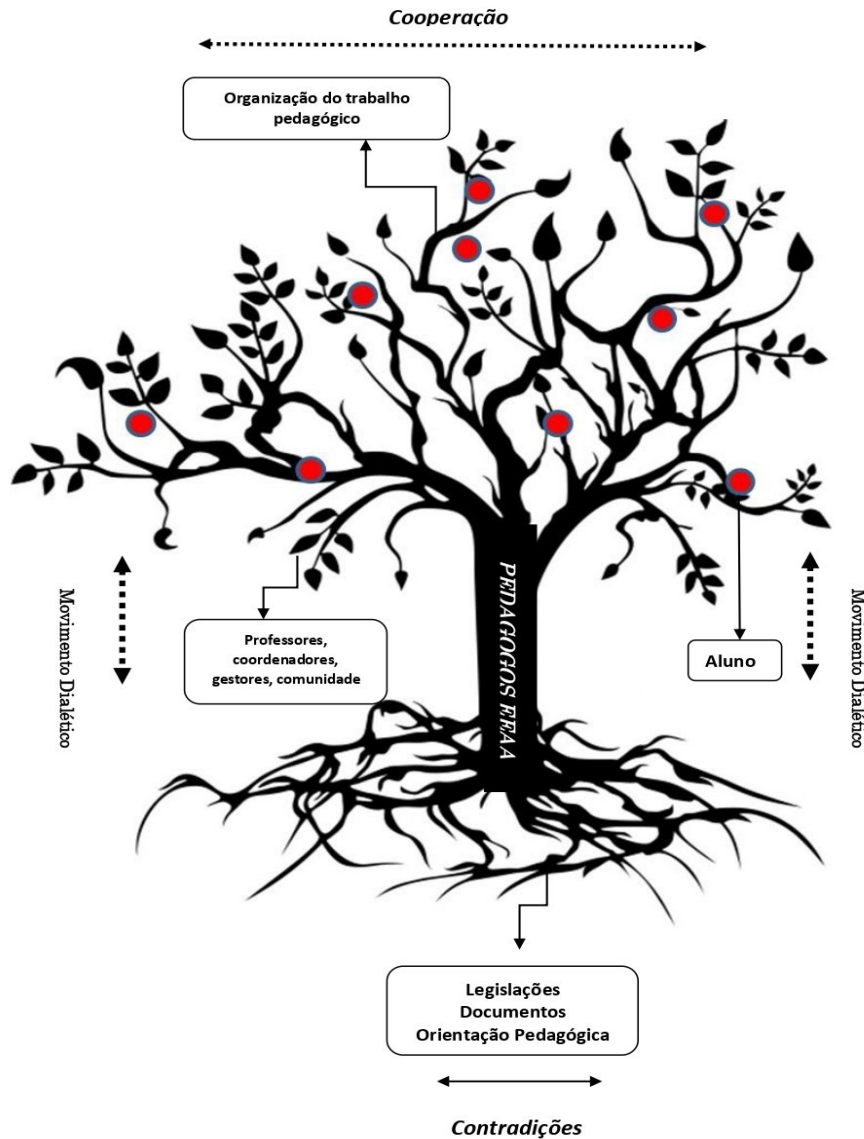
Eu tento fazer o que eu posso (+). É claro que eu não vou ... há uma diferença muito grande em você ser itinerante e você estar na escola. [...] Uma coisa é ... quando estou na escola, eu tento pelo o menos uma vez participar de uma reunião

pedagógica (+), mas... na escola que estou locada. Porque nas outras escolas eu tenho um dia e eles já sabem o dia que eu vou. **(PE2)**

Deste modo, compreendemos que o trabalho do pedagogo pode causar interferência nas relações pedagógicas da escola, mesmo com todas as demandas e dificuldades existentes, sendo essa influência perceptível pelos docentes e outros servidores da instituição. “O pedagogo, ao prestar assistência pedagógico-didática aos professores, está mediando as práticas docentes em sala de aula. Mais do que isso, ele dá visibilidade ao trabalho que o professor desenvolve em sala de aula” (PINTO, U., 2011, p. 153).

Assim, para dar sentido ao contexto do pedagogo para a organização pedagógica da escola, para uma atuação conjunta na totalidade da SEEDF, elaboramos a Figura 21 para demonstrar a raiz da materialização do seu trabalho.

**Figura 21**– Para o desvelamento do trabalho: a raiz da atuação do pedagogo da EEAA na organização pedagógica da escola



Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa de campo (2019) e da Orientação Pedagógica do SEAA (GDF, 2010a).

Com a **Figura 21**, temos o intuito de demonstrar a materialização do trabalho real do pedagogo da EEAA a partir da pesquisa de campo, a partir da Orientação Pedagógica (GDF, 2010a) e a sustentação teórica em Marx (2004, 2008), no que diz respeito ao movimento dialético e às contradições elencadas no trabalho. Sobre essas contradições, ressaltamos o que diz Asbahr e Sanches (2013):



A contradição na escola consiste em que, à medida que dissemina a ideologia liberal, fornece também os elementos intelectuais que permitem à classe trabalhadora compreender a própria realidade social injusta vivida por ela. Assim, ao mesmo tempo em que a escola contribui para a adesão da população aos interesses da classe burguesa, também, contraditoriamente, proporciona à população os instrumentos intelectuais imprescindíveis à luta pela superação dessa sociedade (ASBAHR e SANCHES, 2013, p. 47).

A partir dos discursos das pedagogas e professores, foi possível compreender que a raiz do trabalho do pedagogo da EEAA se concentra, inicialmente, nos documentos e legislações da SEEDF. Nesses documentos está a descrição do que são essas Equipes, destacando qual a função do pedagogo nesse tipo de serviço – O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), no qual fazem parte as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), sendo solicitado que o pedagogo “realize o trabalho na perspectiva institucional, conforme os princípios da Orientação Pedagógica do SEAA” (GDF, 2014, p. 27).

Os documentos são o ponto de partida desse trabalho, pois é onde se concentram as orientações exigidas pela SEEDF; entendemos que é uma maneira de regulamentar o serviço e também uma tentativa de manutenção do *status quo* na realidade da educação do Distrito Federal. Cabe destacar que “a própria natureza do trabalho pedagógico impõe limites ao controle pleno do capital, impossibilitando a subsunção real desse trabalho ao capital” (ASBAHR e SANCHES, 2013, p. 41). Mesmo que haja a tentativa de controle, não podemos dizer que existe um controle pleno. Mendes (2013, p. 29) também retrata que “embora a escola pública não seja a única instituição responsável pela transmissão da cultura dominante, ela tem um papel importante nesse sentido.

A partir dos discursos, podemos destacar que o tronco é a matriz deste estudo, ou seja, o pedagogo da EEAA, onde o trabalho encontra-se fortemente sustentado nos documentos, conforme já foi ressaltado na fala da pedagoga 2:

Conheço os documentos orientadores e me reporto a eles o tempo todo (+). Quando tenho dúvida, é lá que eu busco as respostas [...] acho que o documento é **uma Bíblia para nós**, principalmente a Orientação Pedagógica, ela é muito bem construída e lá a gente tem realmente **um norte**. (PE2)

Arelado ao tronco, destacamos a organização do trabalho pedagógico como os galhos dessa árvore. Essa organização é composta pelas relações coletivas no ambiente escolar, permeadas por elementos, como: gestão democrática, documentos, projetos e reuniões.

Quando se pensa em trabalho coletivo no âmbito da educação, é necessário atentar para os sujeitos envolvidos nesse processo. Na escola, a organização do trabalho deve levar em consideração a multiplicidade de sujeitos que entra em cena, e isto se faz necessário na medida em que se considera a educação como espaço privilegiado ao estabelecimento de relações entre pessoas que colocam em movimento a construção, em conjunto, de valores e atitudes (OLIVEIRA, 2013, p. 170).

Os professores e demais atores do ambiente escolar (gestores, coordenadores, comunidade) encontram-se nas folhas da árvore, na relação de mediação do trabalho. Sobre esse aspecto, Marx (2004) diz que a mediação se baseia em entender a relação dialética e seus elementos, para que possa revelar os movimentos.

A mediação que ocorre no pedagógico da escola, no assessoramento feito pela EEAA de maneira institucional, revela a prática real dos pedagogos, onde foi destacado que o foco dessa prática encontra-se na aprendizagem dos alunos, que são os frutos dessa relação. Vale ressaltar que, não consideramos o aluno (nesse caso o fruto), apenas como mero consumidor da aula ou como um objeto de trabalho do professor ou do pedagogo, mas sim, um sujeito no processo de ensino e aprendizagem. “Como sujeito, só se modifica, só aprende quando participa ativamente do processo educativo” (ASBAHR e SANCHES, 2013, p. 44).

Assim, essas relações demonstradas na Figura 21 materializam o trabalho do pedagogo na organização pedagógica e salientam a importância de um trabalho coletivo que auxilie a aprendizagem dos estudantes. É fundamental que haja cooperação, ao invés de um trabalho fragmentado, para que se chegue aos objetivos de aprendizagem propostos em meio à sua realidade, pois para Marx (2004), nada existe em permanência [...] toda realidade é passível de superação e essa realidade encontra-se repleta de contradições. E neste contexto, consideramos que a escola é local para superar os desafios em um espaço de luta e resistência, em meio aos conflitos impostos pelo sistema capitalista.

#### **5.4 A formação inicial e continuada: elementos norteadores da prática do pedagogo da EEAA**

Os dispositivos teóricos delineados durante a pesquisa de campo vêm para retratar realidades presentes no trabalho pedagógico da Secretaria de Educação do DF. A formação inicial e continuada, no contexto do desenvolvimento profissional docente, são temas que, acreditamos estarem relacionadas ao trabalho do pedagogo, da escola, do professor, chegando até ao aluno, em meio à prática pedagógica.

Dantas (2007, p. 32) destaca que a formação é um “processo contínuo, sistemático e organizado que tende a redimensionar o ensino e a organização escolar”. Para a autora, o caráter da organização pode influenciar na reflexão sobre estratégias a serem desenvolvidas na prática educativa. Nesse sentido o pedagogo poderá colaborar com o professor na reflexão e definição das estratégias mais adequadas aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, tendo em vista que “a teoria da educação deve favorecer ao pedagogo a análise da situação educacional, de modo a permitir-lhe uma intervenção com diretriz clara e compatível com as condições concretas que se apresentam em dada situação” (PINTO, 2011, p. 59).

Para isso pensamos, também, na importância da formação inicial em Pedagogia, além do seu caráter epistemológico. A formação continuada também concretiza-se como influenciadora no trabalho do pedagogo.

Pra mim a Pedagogia é uma ciência (+). Porque foi a partir dela que eu consegui estudar mais sobre a aprendizagem, as teorias... não sei, acho que ajudou como eu tinha que agir com os alunos na sala (+). E aqui no atendimento me ajudou com as teorias...as dificuldades de aprendizagem. Claro que tem a questão da prática e o que eu estudei depois também (PE1).

A minha formação inicial é Pedagogia (+), série iniciais e, no Ensino Médio, eu fui fazer a Neuropsicopedagogia para dar um pouco de suporte para o atendimento (+)... exatamente que foge um pouquinho do padrão. Você vê, hoje a gente faz um atendimento de um estudante com orientação para coisas que ele já deveria ter **vencido pela própria idade**, mas que ainda chegou precisando de um apoio (PE1).

O que é Pedagogia? É difícil. Eu costumo dizer que a Pedagogia é uma ciência que me preparou para ensinar (+) o menininho que está ali... pronto...trouxe conceitos (+)...claro, me preparou um tanto quanto, mas, se eu não tivesse buscado e continuar buscando formação, eu não estaria preparada para atuar como pedagoga da equipe (PE2).

As entrevistadas remeteram a Pedagogia às teorias que auxiliam o ensino, além de considerá-la como uma ciência. Para Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 61), “a Pedagogia é a ciência que tem por objeto a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social”. Na visão das pedagogas da EEAA, a Pedagogia é um campo de conhecimento, o que contempla a afirmação de Libâneo (2010, p. 32), quando diz que “a Pedagogia mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica”.

Ainda sobre a formação inicial, salientaram que somente ela não é capaz de suprir as necessidades do cotidiano escolar, pois para PE1 “é no dia-a-dia ou é uma situação que a gente precisa ter um conhecimento (+) acima, para poder lidar com o profissional que está na sala de aula, que também tem o seu conhecimento [...] e pra isso a gente tem estar o quê?

Atualizando (+)”. O discurso de **PE1** nos propõe a falar do desenvolvimento profissional docente, segundo García (1999) esta abordagem pressupõe uma “formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (p. 137).

É impossível um pedagogo estar atuando na Equipe e não procurar formação continuada (-), contínua e eterna. Até porque, nesses anos que eu estive dentro da atuação de pedagogo, é muito nítido essa coisa de... teve uma época que só tínhamos TDAH, depois passou para a moda do DPAC. Acho que, se a gente não estudar e não tiver uma consciência de que também não é rotular o aluno pelo título da moda, é muito complicado (**PE2**).

Eu sempre gostei de estudar (+). Quanto eu gosto de estudar? Eu sempre gostei do que é novo, eu sempre fui atrás que tem de novo (+), do que está por aí. Eu sempre **estou antenada com o conhecimento (+)**” (**PE1**).

[...] outra coisa que melhora muito são as reuniões coletivas (+) das equipes que estão acontecendo...retomamos isso toda sexta. Isso impacta muito diretamente no trabalho (+) quando se busca a formação dele em serviço. Quando você traz pessoas diferentes, olhares diferentes, ou quando se discute a prática da gente mesmo (+), quando se alinha o trabalho a nível de alinhar mesmo, o que tem que fazer. Esses espaços que a gente tem... EAPE, a UnB ... são espaços que nos ajudam muito na nossa própria formação, no dia-a-dia. Você chega em uma escola, você só lida com problemas de uma forma geral e problemas, e você tem que pensar naquela solução. Se você está em um coletivo, a discussão daquilo pode te trazer o que? Novos conhecimentos, novos insights, nova forma de atuar, melhorar (+) a sua atuação também. São espaços... que poderiam focar muito mais no perfil do profissional da equipe, não deixar desvincular a parte da UnB porque ela traz a teoria e isso é muito legal, fazer refletir isso teoricamente, a teoria com a prática, alinha muito bem isso. E os espaços de coletivas, quando ele é utilizado para formação (+) (**PE1**).

Os momentos da coordenação coletiva, definidos por meio de Portaria de distribuição de turma, anualmente, também podem ser utilizados para formação continuada. A **Pedagoga 1** citou a importância de que a escola desfrute desses momentos, de coordenação com estudo e discussão da prática pedagógica, pois é importante “fazer refletir isso teoricamente, a teoria com a prática (+), alinha muito bem [...] com os espaços de coletivas, quando é utilizado para formação” (**PE1**). O professor – **P9** – da Escola 2, destacou que “aqui, na coordenação, eles sempre fazem uma palestra, dão um curso a respeito. Teve recentemente” (**P9**). Sobre isso, relembramos uma das funções da EEAA no nível de assessoria ao trabalho coletivo:

Contribuir com a formação continuada dos professores, viabilizando a aquisição de conhecimentos teóricos, o desenvolvimento de habilidades e de recursos para a mobilização de competências e a construção de conhecimentos que atendam às especificidades do contexto de cada instituição educacional (GDF, 2010a, p. 71).

Questionou-se, no decorrer da conversa com **PE1**, o motivo de citar, diversas vezes, a Universidade de Brasília (UnB) como um espaço de formação. Assim a Pedagoga afirmou

que, no início da formação das Equipes, a capacitação inicial era feita na UnB em parceria com a Secretaria de Educação.

A formação era na UnB. A gente ia para lá das oito até acho que meio-dia toda sexta de manhã. A gente tinha um acompanhamento muito, muito próximo com a ... como era o nome dela? Não sei se era a Claisy e a outra... Amaris. Era a Claisy Marinho que acompanhava sistematicamente nossas formações. Primeiro, conhecimento é preciso (+) porque como é que você vai lidar com pai, com professor. E tem coisas que, no diagnóstico, é muito tênue a linha que separa... é muito tênue. Se você não tiver esse preparo também na escuta, entender que aqui pode ser um sintoma de várias outras coisas, você pode às vezes encaminhar um menino sem a devida necessidade (-). Porque às vezes é uma questão de limite e pode ser confundido com TDAH (PE1).

De acordo com a Orientação Pedagógica (GDF, 2010a), os primeiros cursos para os professores que passaram a atuar como Pedagogos das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem ocorreram na Universidade de Brasília.

Para viabilizar a oferta de um programa de formação continuada em serviço a todos os Psicólogos Escolares e os Pedagogos que compunham as EEAA, que somavam quase 400 profissionais, optou pela valorização da articulação acadêmico-profissional existente entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (GDF, 2010a, p. 30).

Atualmente a EAPE (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação) e a GSEAA (Gerência do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem) são responsáveis pelas formações. Sobre os cursos na EAPE, destaca a **Pedagoga 2**, que:

Se eu posso falar alguma coisa na forma de um feedback, eu acredito que a EAPE, funcionando no centro de Brasília, ainda não dá acesso a todos os profissionais que querem ter uma formação (-). Eu vejo que os professores até têm vontade de fazer a formação, mas se... tudo bem, nem vou entrar no mérito de porquê eles não vão, não estão querendo muita coisa, mas o fato de eles se deslocarem para um local distante (x), e São Sebastião – ainda não é das mais distantes, mas o fato de ele ter que voltar correndo para o outro turno ou sair correndo para almoçar e estar na EAPE, eu vejo isso como dificultador (-). Muitos professores deixam de fazer curso (-) por esse motivo. Então, se a EAPE conseguisse descentralizar, pelo menos em pólos, mais próximos das regiões administrativas, eu acho que isso ia facilitar. Mas é lógico que a gente tem que agradecer e apoiar o que já tem lá, porque já tivemos épocas piores (PE2).

Os professores também destacaram suas dificuldades em relação aos cursos promovidos. A participante **P9** disse: “A EAPE é bacana. O problema, realmente, é o deslocamento (-). Você tem um horário para entrar em sala de aula; e você acaba perdendo tempo, talvez você não consiga suprir suas necessidades, almoço. Porque realmente é distante” (P9) – Escola 2. Os docentes **P2** e **P4** também destacaram:

Os cursos da EAPE a gente costuma fazer. Pelo o menos eu costumo fazer de vez em quando, mas o negócio é o deslocamento (x), entendeu? Para a gente, fica muito complicado **(P4)**. É abrir mão de uma coordenação para você ir lá **(P2)**. Não dá nem tempo, o curso termina 11 e tanto, não dá tempo... **(P2) – Escola 1.**

A EAPE está localizada no bairro da Asa Sul – Brasília, cerca de 16 km de distância da cidade de São Sebastião. Neste sentido, detemo-nos à categoria da contradição, pois a SEEDF promove um espaço específico de formação continuada, mas é um local situado na região central, ficando distante de várias cidades periféricas do Distrito Federal, o que dificultando a participação dos servidores. Segundo os participantes da pesquisa, a distância é uma das principais causas da desistência dos professores e pedagogos de São Sebastião em relação aos cursos ofertados na EAPE, sendo necessária a realização de formação em instituições privadas, tanto pelo professor, quanto pelo pedagogo.

Eu não falo do meu caso, porque eu tenho uma preparação para isso (+), mas a grande maioria dos professores deveriam ser preparados para lidar com esse tipo de aluno (que possuem diagnósticos). Às vezes a gente lida, alguns deles lidam por experiência, por anos de experiência, mas não tem aprofundamento (-) **(P4) – Escola 1.**

Você tem que ter muito **pé no chão**, se não você entra em uma marcha, um senso-comum e prejudica um ser humano para a vida (-). É estudar, ter consciência (+) de que aquilo é muito sério, são vidas que a gente está orientando, está lidando. Buscar formação é fundamental (+). A gente está em uma era de informação e mudança, acesso a muitas coisas e a gente precisa buscar isso o tempo inteiro **(PE2)**.

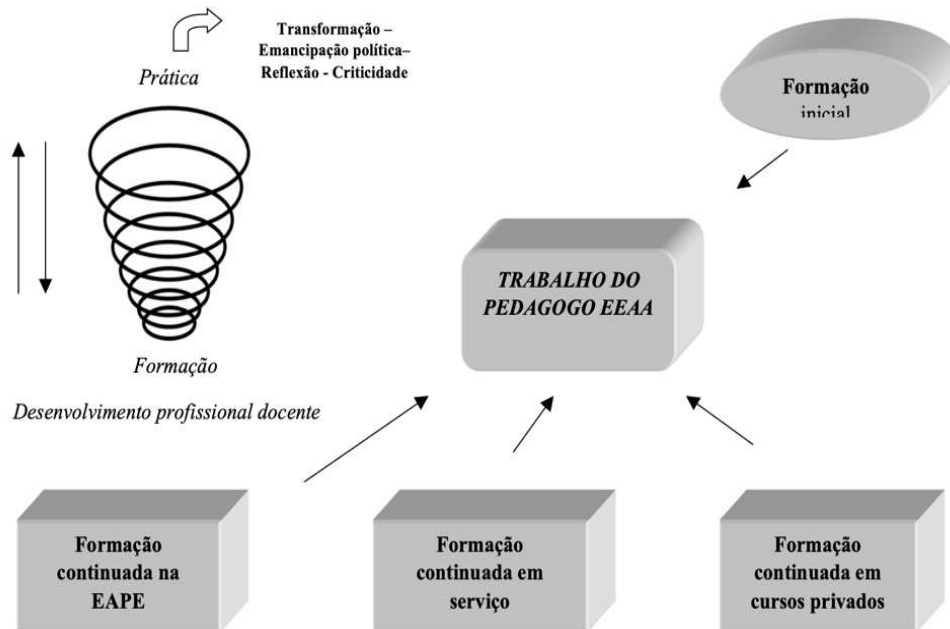
A partir dos discursos, destacamos que, falar de trabalho docente e do trabalho do pedagogo envolve a formação inicial e continuada, pois são temáticas diretamente ligadas. Assim cabe uma reflexão sobre os tipos de formação que estão sendo feitas pelos pedagogos e professores: são cursos aligeirados ou promovem um pensamento crítico?

Cabe pensar também que a formação de professores não se efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente (FRANCO, 2012, p. 167).

Nesse sentido, trazemos a Figura 22, ressaltando uma formação do pedagogo voltada para a profissionalidade docente, no contexto de uma prática reflexiva, política, intencional, crítica e transformadora da realidade escolar, pois compreendemos, assim como Umberto

Pinto (2011), que “o conhecimento que o aluno assimila/produz no processo educativo escolar também pode instrumentalizá-lo para atuar na perspectiva da transformação social” (p. 30).

**Figura 22** – O trabalho do pedagogo e suas relações com a formação



Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa de campo (2019).

Uma formação que promove um trabalho baseado na criticidade é possível contribuir para uma educação emancipadora, para Frigotto (2010, p. 24) “o nosso esforço como educadores, é ao mesmo tempo, de nos capacitarmos para ajudar os educandos a ler criticamente a realidade embrutecedora e mutiladora de vidas sobre a sociedade capitalista e lutar por mudanças que não se constituem em esforço a essa sociedade”. O trabalho pedagógico deve promover um pensamento reflexivo e crítico nos estudantes, ocorre por um ponto de partida, que é o concreto da sua realidade empírica.

Por fim, o Quadro 25 versa sobre ocorrências discursivas abordadas neste tópico de análise, com base nos discursos dos docentes e pedagogas da EEAA.

**Quadro 25** – Ocorrências discursivas sobre formação inicial e continuada

<b>Metáforas</b>	<b>Paráfrases, Polissemias, Práticas Sociais</b>
	<b>Palavras:</b> Pedagogia, atendimento, conhecimento, formação, estudar, prática, EAPE.

<p>“vencido pela própria idade”  “antenada com o conhecimento”  “entra em uma marcha”</p>	<p>Negação (-) ↓</p>	<p>Avanço (+) ↑</p>	<p>Contradições (x) ↔</p>
Total: 03	Total: 19	Total: 08	Total: 02

Fonte: elaboração própria a partir da pesquisa de campo (2019) fundamentado em Fairclough (2001), Castilho (2013), Orlandi (2005) e Silva (2019).

A partir do Quadro 25 observamos as ocorrências discursivas sobre formação inicial e continuada, com as palavras que mais foram identificadas nos discursos das Pedagogas e professores das duas escolas pesquisadas. Os sinais de (+), (-) e (x) representam os sentidos revelados nas paráfrases, polissemias e práticas sociais das falas dos sujeitos, com negações, avanços e contradições em relação ao trabalho do pedagogo da EEAA.

A palavra **Pedagogia** indicou a formação inicial das pedagogas. “O pedagogo da EEAA deve possuir formação em nível superior em Pedagogia, com diploma devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação” (GDF, 2010a, p. 88). O curso de Pedagogia deve ser pensado “levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 23); é preciso haver uma nova articulação entre os conhecimentos acadêmicos a respeito de ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

**Conhecimento, formação, estudar, prática e EAPE** dizem respeito à formação inicial e continuada, aqui retratamos em uma abordagem de desenvolvimento profissional docente, pois a formação em conjunto com a prática, oportuniza condições para que o pedagogo da EEAA possa refletir sobre o seu trabalho, sem reduzir ao aspecto da racionalidade técnica. Conforme diz Cruz (2017):

Tomar a profissionalidade expressando um processo de socialização profissional nos indica ainda que ela é vista como um processo de aprendizagem profissional. Esse entendimento do conceito de profissionalidade está ligado ao reconhecimento do professor como um sujeito que aprende e, especificamente, como um sujeito que aprende uma profissão e, por conseguinte, é reconhecido como profissional. [...] Perceber a profissionalidade como processo de aprendizagem profissional está, portanto, estritamente ligado à formação docente, com destaque para os processos de formação inicial e continuada e, mais especificamente, para o efetivo exercício profissional, atrelado também ao reconhecimento das características do ensino como profissão (CRUZ, 2017, p. 44).

Ao abordar sobre **atendimento**, referimo-nos ao trabalho do pedagogo. Este trabalho deve ser feito “assessorando os professores no aprimoramento do seu desempenho em sala de



aula por meio de formas, dos procedimentos e de métodos” (GDF, 2010a, p. 88). Deste modo, podemos ressaltar a categoria contradição, referente ao atendimento do pedagogo – assessoramento ao professor – suporte ao estudante. Verificamos que, nem sempre o aluno consegue sanar suas dificuldades, mesmo tendo o suporte desse tipo de profissional na escola, como diz a pedagoga 2: “Às vezes eu ainda vejo que aquela criança poderia estar sem dificuldades, mas está lá de qualquer jeito e ainda sem progresso”(PE2).

Os professores e pedagogos relataram que, mesmo com todos os atendimentos, algumas crianças ainda continuam com dificuldades. Por isso a importância de um trabalho que seja mais institucional e coletivo, para refletir uma prática no sentido de “privilegiar o planejamento e a execução de intervenções no contexto escolar, mediante apoios, orientações e intervenções, não somente junto aos alunos, mas também aos professores, às famílias, à direção e aos servidores” (GONTIJO, 2013, p. 93). O atendimento envolve um cenário macro; envolvendo a escola como um todo, sem propor uma prática centralizada apenas na dificuldade do estudante.

Neste contexto, podemos nos referir à totalidade. Consideramos esta categoria como uma realidade social, para Marx (2004), a sociedade, para ser entendida, deve-se analisar o seu modo de produzir; o modo de produção é o ponto de partida para a compreensão de uma realidade concreta. “As instâncias constitutivas da sociedade se articulam numa totalidade concreta e são postas geneticamente pelo primado ontológico das relações econômicas” (NETTO, 2004, p. 107).

Essa totalidade, se constituiu em meio ao desvelamento do pedagogo e o seu trabalho, em uma realidade que está em constante transformação. “Cabe destacar que a totalidade não significa a apreensão de toda a realidade, nem um todo composto por soma de partes; significa, na concepção marxiana, a necessidade de desvelar a realidade, da gênese ao seu desenvolvimento, captando-a” (MASSON e FLACH, 2018, p. 4). Nesse contexto, destacou-se que a EEAA e a função de pedagogo passaram por diversas mudanças ao longo dos anos, que acarretaram na construção histórica do pedagogo e na constituição de sua gênese, conforme foi salientado nos discursos das pedagogas, presentes na análise de dados deste estudo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, foi possível refletir sobre o pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Aprofundou-se o olhar sobre esse profissional, compreendendo que ele é um dos atores do ambiente escolar, que atua como mediador do trabalho docente e na superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Verificamos que a atuação do pedagogo e o apoio da Equipe são essenciais e constituem o processo de escolarização.

Inicialmente, foi abordada a relação trabalho e educação, sob uma ótica marxista. Entender o trabalho do pedagogo frente à sociedade atual na sua totalidade, os impactos do pensamento e das práticas neoliberais que alienam e oprimem o trabalho pedagógico, foi fundamental para fazer uma análise crítica e reflexiva a respeito da escola pública e da sua organização. Salientamos que uma das principais categorias destacadas foi a categoria trabalho, relevante para auxiliar no desvelamento do problema inicial deste estudo: considerando as diferentes atuações do pedagogo, qual o trabalho do **pedagogo da EEAA/SEEDF** para a organização pedagógica da escola? Lembrando que, foi possível verificar que o trabalho é a base da sociedade; é onde o homem produz sua existência.

A partir dessa problemática, surgiu o objetivo geral: analisar o trabalho do pedagogo atuante na EEAA para a organização pedagógica em escolas públicas do DF. Assim, tornou-se necessário realizar uma pesquisa documental nos principais documentos da SEEDF que remetem ao trabalho desse profissional, tais como: a Orientação Pedagógica (GDF, 2010a), o Regimento Interno da Secretaria de Educação do DF (GDF, 2015), os Referenciais para atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GDF, 2014) e a Portaria nº 254 (12/08/2008). Dessa forma, analisamos no capítulo 1 a proposta de trabalho da SEEDF para o pedagogo, além de conhecer o funcionamento do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, atendendo ao **primeiro objetivo** da pesquisa: caracterizar e identificar o perfil do pedagogo da EEAA na legislação. Assim, foram analisados os principais documentos referentes ao pedagogo, destacando o seu processo histórico na Secretaria de Educação do Distrito Federal, suas funções, características, a abordagem do seu trabalho, sendo possível estabelecer as contradições existentes entre os documentos e o seu real trabalho na escola.

Ao abordar sobre identidade, foi possível compreender que a identidade do pedagogo da EEAA é constituída a partir da consciência de si próprio, na sua relação com o outro e com o mundo, bem como na sua prática e nos elementos da organização pedagógica que constroem

essa identidade, como, por exemplo, a formação e o trabalho pedagógico. Compreendemos que a base da sua identidade é a docência, haja vista que o pedagogo da EEAA é um professor da carreira do magistério público, que exerce essa função específica e que os saberes também se constituem como sua identidade. As pedagogas afirmaram ter consciência de que a sua função original é a de professora e que, no futuro, poderão voltar para a sala de aula e deixando a função de pedagoga da EEAA.

Os discursos mostraram que nem sempre o que está posto nos documentos é o real trabalho, pois cada escola possui suas particularidades, sendo que o pedagogo, a partir da sua visão institucional, poderá adequar suas intervenções a partir da realidade de cada escola.

A partir do detalhamento da trajetória dessas Equipes, foi possível observar a categoria historicidade. Deste modo, foram abordadas as modificações que ocorreram até se concretizar na forma de trabalho que encontramos na SEEDF atualmente.

Os fatos históricos que se desenvolveram ao longo dos anos demonstraram que, o pensamento sobre a dificuldade de aprendizagem passou do modelo biológico, orgânico e individualizado, para um modelo sociológico, institucional. Verificamos, também, a partir dos discursos, a mudança em relação à forma de ingresso na EEAA, pois no início, as pedagogas ingressavam nessa função por meio de convite.

Atualmente há um processo seletivo interno na SEEDF, sendo que na pesquisa de campo, as pedagogas ressaltaram a importância dessa seleção, além de algumas características que precisam ser levadas em consideração para atuar na função de pedagoga, como ter no seu perfil um “olhar diferenciado” aos estudantes com dificuldades e a realização de formação continuada.

Com a construção da Orientação Pedagógica, houve a elaboração de uma proposta para exercer a função por meio da realização de avaliações, entrevistas e participação em concurso de remanejamento, o que deixou o processo seletivo mais justo aos participantes.

A epistemologia da formação do pedagogo nos possibilitou compreender a Pedagogia como a base da sua formação teórica. Com a pesquisa de campo e com os autores abordados no referencial, foi possível entender que se faz necessário refletir sobre os pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos da Pedagogia, para subsidiar o trabalho do pedagogo, que constrói a sua identidade a partir da sua atuação, das suas vivências, na relação com seus pares, na sua formação. Para as pedagogas participantes deste estudo, a Pedagogia foi considerada como uma ciência que auxilia na prática pedagógica, oferecendo uma formação teórica firme para o trabalho.

A explanação acerca da formação continuada se tornou importante; possibilitou-nos uma reflexão quanto ao conceito de profissionalidade docente e sobre a questão da necessidade da oferta de cursos de formação continuada pela EAPE – SEEDF aos Pedagogos da EEAA, pois, de acordo com os sujeitos pesquisados, a formação exerce influência na atuação e na organização do trabalho pedagógico.

Compreendeu-se que a Pedagogia é a base teórica da formação do Pedagogo; no entanto, é necessário ter a formação continuada para lidar com os desafios diários da profissão, desde que essa formação seja feita com intencionalidade e com a reflexão do seu fazer pedagógico. Destacou-se, também, a importância da formação continuada em serviço durante as reuniões de coordenação pedagógica, como forma de alinhar e refletir sobre a teoria e prática.

Para as pedagogas, atuar na EEAA é exercer uma função repleta de desafios diários, é necessário que se tenha formação específica sobre os aspectos do seu trabalho. No entanto verificamos que não é somente ter o conhecimento, mas, sim, ter uma intencionalidade em suas ações e exercer uma ação transformadora, assim como é proposto na categoria da práxis.

Neste contexto, destacamos uma das contradições reveladas neste estudo: a possível transformação na escola a partir da atuação dos Pedagogos da EEAA. Se a escola está inserida em uma sociedade capitalista, pensamos que o Pedagogo e docentes, ao mesmo tempo em que tentam transformar e modificar a maneira de ensinar, podem continuar a formar para o trabalho alienado e para a produção do capital. Sabemos que essa é uma questão complexa na prática docente, pois é necessário que, primeiro se mudem as concepções, para assim, pensarmos nas possíveis mudanças. Mesmo sendo algo complexo, com a pesquisa de campo percebemos que o trabalho do pedagogo é de grande contribuição para melhorias no ambiente escolar.

Percebemos, também, as contradições referentes aos documentos da SEEDF que retratam o trabalho do pedagogo, tais como: a Orientação Pedagógica (GDF, 2010a), os Referenciais para a atuação das Equipes (GDF, 2014), o Regimento Interno (GDF, 2015) e outros. São documentos que destacam termos como “reflexão”, “flexibilidade”, “superação”, “transformação”, mas que estão inseridos em uma escola que faz parte de uma estrutura que visa à manutenção de uma sociedade divisora de classes.

No sentido de atender ao **segundo objetivo**: analisar o trabalho do pedagogo da EEAA na escola, os discursos das pedagogas destacaram as funções desenvolvidas na EEAA, no cotidiano escolar. Foi perceptível que cada escola possui uma rotina de trabalho e, mesmo que

as pedagogas se reportem aos documentos oficiais da SEEDF, o trabalho será diferente, pois existem demandas mutáveis a todo instante, de acordo com a realidade de cada instituição.

No que diz respeito à organização pedagógica da escola, a categoria mediação se mostrou presente. Neste estudo, as mediações se destacaram nos processos desenvolvidos nas relações do pedagogo com os professores. O pedagogo se mostrou para os professores como aquele que articula o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando os docentes na criação de estratégias específicas para cada dificuldade do estudante. Os professores relataram que existem muitos obstáculos no ambiente escolar, como, por exemplo, o excesso de alunos por turma, o que pode dificultar na realização de um trabalho diferenciado. A pesquisa também sinalizou que, a maioria dos docentes participantes do estudo, ressaltam não saber qual é o trabalho do pedagogo e sua função na organização pedagógica da escola. Dessa forma, a partir dos discursos das pedagogas e professores, atendemos ao **objetivo 3** deste estudo, onde nos destinamos a compreender as percepções dos professores sobre os pedagogos, na articulação do trabalho pedagógico.

Assim, compreendeu-se que os professores consideraram o trabalho do pedagogo como essencial, principalmente em relação às entraves que se manifestam no exercício da docência, como, por exemplo, o excesso de alunos por sala de aula. Pois, para os professores é difícil realizar um trabalho pedagógico de forma solitária, devido a tantas particularidades existentes no ambiente escolar.

Dessa forma, destacou-se a necessidade de um profissional com o olhar mais diferenciado, para tentar auxiliar os alunos que estão com dificuldade na aprendizagem, pois os professores, por vezes, não conseguem atender individualmente todos os estudantes.

Visando à superação das diversas contradições, mesmo sabendo do poder ideológico e econômico no mundo capitalista em que vivemos, cabe à escola, aos professores, pedagogos promoverem uma educação transformadora, contra as imposições do sistema, provocando o pensamento crítico sobre o que o homem produz. Compete, portanto, ao pedagogo da EEAA a mediação do processo escolar e da organização do trabalho pedagógico, além de seguir rumo a uma educação emancipadora, que não apenas valoriza a formação para o mundo do trabalho, mas principalmente para uma emancipação política, pois, na visão marxista, a emancipação humana só ocorre com a superação da alienação.

Pensamos ser primordial que o pedagogo conduza o seu trabalho de acordo com as necessidades atuais, pois o próprio homem é um ser histórico. Sua função na escola não pode ser somente algo mecânico, mas, sim, voltado a acompanhar os professores na construção de um posicionamento crítico diante das políticas educacionais, articulando de forma reflexiva a

educação e o trabalho. Assim, o trabalho do pedagogo, sobretudo o seu trabalho pedagógico desenvolvido em escolas públicas do Distrito Federal, merece ser visto como resistência às políticas neoliberais que invadem as práticas; para isso, o seu trabalho precisa ser comprometido e crítico.

Consideramos que a investigação apontou para a necessidade de esclarecer para os professores quem é o pedagogo que atua na SEEDF, quais são as suas funções descritas nos documentos e como é o seu trabalho na realidade das escolas, diante da organização pedagógica, na relação com os docentes, alunos e família. Além disso, mostrou-se a importância da EAPE rever os cursos, além de pensar na necessidade da descentralização da formação continuada e fomentar novas propostas de formações destinadas, de maneira específica, para os pedagogos da EEAA.

Por fim, destacamos que o estudo suscitou indagações e reflexões acerca de perspectivas futuras de estudos. A realidade do trabalho do pedagogo na SEEDF nos levou a pensar se existem, em outros estados brasileiros, Equipes de Apoio e pedagogos que desempenham um papel na organização pedagógica da escola como o da EEAA, como é visto o trabalho de pedagogos que atuam no assessoramento a docentes, bem como verificar como está o panorama da formação de pedagogos no Brasil. Dessa forma, vislumbramos outras possibilidades de pesquisa, com o intuito de desvelar, ainda mais, o universo do pedagogo como um profissional para além da docência.

## REFERÊNCIAS

ALBANO ESTRELA. **Pedagogia, ciência da educação?** Portugal: Porto Editora, 1992.

ALVES, Carla B. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia : implantação, organização e desenvolvimento.** Uberlândia, 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação.** Campinas: Autores associados, 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo – SP: Boitempo, 2009.

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política de classe e gênero em educação.** Porto Alegre: Artemédicas, 1995.

ARAUJO, Claisy Maria Marinho. **Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada.** Brasília, 2003. 395 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

ARAUJO, Gisele M. **Atendimento Educacional Especializado no Contexto da Política de Educação Especial da rede pública Municipal de São Luís/MA: complexidades, movimentos e desafios.** Maranhão, 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2016.

ASBAHR, Flávia S.F.; SANCHES, Ydeliz C.S. **Transformação social: uma possibilidade de educação escolar?** In: PARO, Vítor A. (Org). *A teoria do valor em Marx e a Educação.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BANDEIRA, Monique V. A. **As implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo para as aprendizagens em escolas públicas da CRE de Planaltina – DF.** 2019, 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARBOSA, Rejane M. **Psicologia escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem de Samambaia/DF: a atuação institucional a partir da abordagem por competências.** Brasília, 2008. 191 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais.** Porto Alegre: ArtMed, 2009.

BASTOS, Maria H. C. **Do Curso de Pedagogia à Faculdade de Educação/PUCRS: (Porto Alegre/RS - 1942-2015).** *Educ. Real.*, Dez 2016, vol.41, no.spe, p.1371-1395.

BENITEZ, Silvio. **O materialismo histórico dialético enquanto enfoque metodológico para pesquisas sobre políticas da educação.** Universidade Estadual Paulista. São Paulo: UNESP, 2014.

BIANCHINI, Ieda M. C. **Formação de Pedagogos para o século XXI.** Canoas, 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle. Canoas: UNILASALLE, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.** Diário Oficial da União. Brasília, 16 de maio de 2006.

CASTILHO, Mara Lúcia. **O discurso de estudantes de licenciatura e negociação de identidades: uma abordagem crítico – discursiva.** Brasília, 2013. 308 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

CARBONELL, Jaume (Org.). **Pedagogias do século XX.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CARVALHO, Ademar de L.; GARSKE, Lindalva M. N. A. **Governança democrática na escola pública.** In: CARVALHO, Ademar de L. (Org). Coordenação Pedagógica: princípios, práticas e utopia. Curitiba: CRU, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Shirleide P. S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência no anos iniciais do ensino fundamental: práticas e os sentidos às prática por professoras da rede municipal de ensino do Recife.** Recife, 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

CRUZ, Shirleide P. S. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

DANTAS, Otilia. M. A. N. A. **A Pedagogia como base da formação docente: um estudo inicial.** Natal, 2001. 68 f. Monografia (Especialização). Natal, RN, 2001.



DANTAS, Otilia. M. A. N. A. **A Pedagogia na visão dos formadores de professores do curso normal superior** (IFESP-RN). Natal, 2003. 160 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2003.

DANTAS, Otilia. M. A. N. A. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. Natal, 2007. 149 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFRN. Natal, RN, 2007.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DURAN, Marília C. G. **Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente**. Revista Educação & Linguagem. Ano 10, nº 15, p. 117-137, jan-jun, 2007.

ENGELS, Friederich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. In: ANTUNES, Ricardo (Org). A dialética do trabalho. Escritos de Marx e Engels. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2013. Volume I (p. 13-30).

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FELDEN, Eliane de L.; LIMA, Geruza; KRAMER, Graciele D; WEYA, Francine. **O pedagogo no contexto contemporâneo: desafios e responsabilidades**. Vivências: Revista Eletrônica de Extensão. Vol. 9, N.17: p. 68-82, Outubro, 2013.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?** Revista Educação e Realidade. Vol. 43, Nº 02, Porto Alegre, Abril/Junho, 2018.

FIORIN, Bruna P. A. **Trabalho e Pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola**. Santa Maria, 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, 2012.

FLORES, Maria A. **Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceituais**. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 59 out.-dez. 2014.

FRANCO, Maira Vieira A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica**. Brasília, 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2017.

FRANCO, Maria Amélia S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Papyrus Editora, 2003.

FRANCO, Maria Amélia S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia S. **Pedagogia e prática docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia S.; LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento**. Revista Educação em Foco. Vol. 14, Nº 17, P. 55-78, 2011.

FREITAS, Erika R.; DANTAS, Otilia M. A.N. A. **Trabalho, Educação e Coordenação Pedagógica: Estudos Iniciais**. In: VII ENFOR SUP. II INTERFOR, 7, 2017, Palmas. **Anais eletrônicos**. Palmas: UFT, 2017.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, Rosimeire A. D. **Formação continuada com psicólogos escolares da Ceilândia – DF: potencialidades da pesquisa – intervenção**. Brasília, 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Brasília: UnB, 2017.

FRERES, Helena de Araújo; RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores M. **O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica**. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação – **Anais**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). A experiência do trabalho e Educação Básica. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

GAMBOA, Sílvio S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2010.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GATTI, Bernardete A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber livro editora, 2012.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GEBRAN, Raimunda A.; ARANTES, Ana Paula P.; STÁBILE, Randall F. **A formação do pedagogo no Brasil: fundamentos legais**. Revista Pedagogia em Foco, nº 08, 2013.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é pedagogia**. 4ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GIBBS, Graham. **Análise dos dados qualitativos**. Tradução: Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A.(Org). Profissão professor. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

GOMES, Antônio M.T. **O desafio da análise de discurso: os dispositivos analíticos na construção de estudos qualitativos**. Revista Enferm. Out/dez. Rio de Janeiro, 2006.

GOMES, Márcia. **Conhecimentos Pedagógicos com estratégias de coaching**. Brasília: Alumnus, 2016.

GOMIDE, Denise C. **O materialismo Histórico Dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre política educacionais**. Universidade Metodista de Piracicaba . São Paulo: UNIMEP, 2014.

GONÇALVES, Luciana dos Santos. **O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do Pedagogo**. Campinas, 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 2010.

GONTIJO, Rejane F. **A avaliação no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem: repercussões no desempenho escolar**. Brasília, 2013. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2013.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Gestão Administrativa do DF. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Edital nº 1/2002 – SGA/SE, de 31 de outubro de 2002**. Brasília, 2002.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.075, de 28 de dezembro de 2007**. Diário Oficial do DF de 31 de dezembro de 2007. Brasília, 2007.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Diretrizes Pedagógicas (2009/2013)**. Brasília, 2008a.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Edital nº 1 – SEPLAG/Professor de 15 de setembro de 2008**. Brasília, 2008b.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Regimento Interno da SEEDF**. 1º Ed. Brasília, 2009.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Orientação Pedagógica – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília, 2010a.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Orientação Pedagógica – Ensino Especial**. Brasília, 2010b.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico Prof. Carlos Mota**. Brasília, 2012. Disponível em:[[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/ppp\\_professor\\_carlos\\_mota.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/ppp_professor_carlos_mota.pdf)]. Acesso em: 06 de abril de 2017.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital nº 5.105 de 03 de maio de 2013.** Brasília, 2013.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Referenciais para atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.** Brasília, 2014.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 6ª Ed. – Brasília-DF, 2015.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Portaria nº 503, de 14 de novembro de 2017 dispõe sobre organização administrativa e pedagógica da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).** Brasília-DF, 2017a.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Relatório de Gestão 2017.** Brasília, 2017b.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Portaria nº 173 de 20 de junho de 2018.** Brasília, 2018a.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Edital nº 35 de 13 de agosto de 2018 – Procedimento de Remanejamento Interno e Externo 2018/2019 – Carreira Magistério Público do DF.** Diário Oficial do DF. Brasília, 2018b.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Estratégia de Matrícula 2019 da Rede Pública de Ensino do DF.** Brasília, 2018c.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão. **Relatório PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – 2018 – São Sebastião.** CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Brasília, março, 2019.

GUIMARÃES, Eduardo. **Uma hipótese sobre a metáfora.** In: CASTELLO BRANCO, Luiza Katia; RODRIGUES, Eduardo, Alves; SANTOS, Gabriel L. *Análise do discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi.* Campinas: RG, 2011, PP. 359-372.

GURGEL, Carolina P. P. **O relatório psicopedagógico e sua importância para o trabalho do professor.** Brasília, 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Brasília. Universidade Católica de Brasília, 2002.

HADDAD, Cristhyane R. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004 a 2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação.** Curitiba, 2014. 323 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Tuiuti do Paraná. Curitiba – PR: Universidade do Tuiuti do Paraná, 2014.

HÚNGARO, Edson Marcelo. **A questão do método na constituição da teoria social de Marx.** In: CUNHA, C., VIEIRA DE SOUSA, J., SILVA, M. A. *O método dialético na pesquisa em educação.* Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

HÚNGARO, Edson Marcelo. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer**. Campinas, 2008. 264 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – FEF – Universidade Estadual de Campinas. 264 p. Campinas, SP, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LANDIM, Thalita A. B. P. **O pedagogo formado na UnB e a sua atuação na educação inclusiva**. Brasília, 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri – Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Ana Carla Ramalho E. **Caminhos da Aprendizagem na docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes**. In: VEIGA, Ilma P. A.; D'AVILA, Maria C. (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

LUCINDO, Nilzilene Imaculada. **Quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SER - OP: um estudo sobre o perfil, a formação e a trajetória desses profissionais**. Mariana, 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

LUKÁCS, Gyorgy. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas. São Paulo, nº 4, 1978.

MACEDO, Patrícia C. **Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado / Patrícia Cardoso Macedo. – 2016**. Rio de Janeiro, 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2016.

MACHADO, Ana Maria M. *et al.* **5 Atitudes pela Educação: Orientações para coordenadores pedagógicos**. São Paulo: Moderna, 2014.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André R.; RESENDE, Viviane M. **Análise de discurso crítica. Um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora UnB, 2017.

MANCKEL, Maria C. M. **O trabalho de pedagogas nos cotidianos de uma escola de educação infantil: sentidos e historicidades**. Santa Maria, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013.

MARAFON, Maria R. C.; MACHADO, Vera L. C. **Contribuição do Pedagogo e da Pedagogia para a Educação Escolar: pesquisa e crítica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

MARQUES, Neusa D. **A equipe diretiva escolar e o atendimento educacional especializado: interlocuções possíveis**. Joinville, 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, 2017.

MARTINS, Elizangela F. **Categorias de análise dos significados e sentidos constituídos pelo pedagogo/gestor: uma reflexão necessária**. XII Congresso Nacional de Educação – Educere. PUC – Curitiba PR, 2015.

MARX, Karl. Terceiro manuscrito. In: **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os pensadores)

MARX, Karl. Introdução (à Crítica da economia política). In: MARX, Karl. **Para a crítica a economia política** (e outros escritos). São Paulo: Abril Cultural, 1982a.

MARX, Karl. Prefácio (à Crítica da economia política). In: MARX, Karl. **Para a crítica a economia política** (e outros escritos). São Paulo: Abril Cultural, 1982b.

MARX, Karl. **O capital**. Tradução de: Reginaldo Sant'ana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 12 ed. 1989.

MARX, Karl. **Manifesto do partido comunista**. Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia de direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luiz Claudio de Castro e Costa. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MASSON, Gisele; FLACH, Simone de Fátima. **O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa. V. 3, p. 1-15, 2018.

MAZZOTTI, Tarso B. **Estatuto de cientificidade da Pedagogia**. In: PIMENTA, S. G. P. (org). **Pedagogia ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1998.

MEDEIROS, Danyela Martins. **Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF**. Brasília, 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MEDINA, Sandra; DALBEN, Angela I. L. de Freitas. **O perfil profissional do pedagogo e sua atuação na educação básica: uma construção**. Revista Trabalho e Educação. V. 15, nº 2, jul/dez, 2010.

- MENDES, Valdelaine. R. **Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais**. In: PARO, Vítor A. (Org). A teoria do valor em Marx e a Educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOROSINI, Marília C.; FERNANDES, Cleoni, M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Revista Educação por Escrito. Porto Alegre, v. 5, nº 2, p. 154-167, jul-dez, 2014.
- MOROSINI, Marília C.; CABRERA, Alberto F.; FELICETTI, Vera L. **Competências do pedagogo: uma perspectiva docente**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 34, nº 2, 2011.
- NETTO, José Paulo. **Marxismo impenitente: contribuição à história das idéias marxistas**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011
- NEVES, Marisa M. B. da J. **A atuação da psicologia nas Equipes de Atendimento Psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2001. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2001.
- NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice e versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997.
- NUNES, Leonardo V. **Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do DF**. Brasília, 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Brasília: UnB, 2016.
- OLIVEIRA, Erika S. **Atendimento Educacional Especializado para aluno com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva**. Natal, 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFRN: 2016.
- OLIVEIRA, Israele S.; FERRO, Marcos B.; REIS, Edelfrancla G. **O pedagogo e suas inúmeras funções nos diversos espaços de trabalho**. In: 10º Encontro Internacional de Formação de Professores – ENFOPE. Anais. Sergipe: Universidade de Tiradentes, 2010.
- OLIVEIRA, Lilian H. R. **A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica**. In: PARO, Vítor A. (Org). A teoria do valor em Marx e a Educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- OLIVEIRA, Luiz A.; OLIVEIRA, Natália C. ; SANTOS, João Marcos V. **O materialismo histórico e suas categorias de análise**. In: VII SEPED – Seminário PED - Seminário de

Pedagogia -2013. Anais do VII SEPED – Cornélio Procópio: Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2013.

OLIVEIRA, Matildes A. T. **Coordenação pedagógica na escola: uma função para pedagogos?** Rondonópolis, 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2015.

OLIVEIRA, Neusa D. M. **A equipe diretiva escolar e o atendimento educacional especializado: interlocuções possíveis.** Joinville, 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade da Região de Joinville: Univille, 2017.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 6ª edição. Campinas – SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia.** 3ª edição. Campinas – SP: Pontes, 2017.

PABIS, Nelsi A. **O trabalho do pedagogo na escola pública.** Curitiba, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Tuiuti. Curitiba-PR: Universidade do Tuiuti, 2014.

PATTUZZO, Karolini G. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar : possibilidades de ação na escola comum.** Espírito Santo, 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo: UFES, 2014.

PENNA-MOREIRA, Paula C. B. **A psicologia escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto.** Brasília, 2007. 248 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PEREIRA, Katia R. do C. **Diagnóstico de Dificuldade de Aprendizagem: construção, concepções e expectativas.** Brasília, 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE, Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Trad. Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo, Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma. G. **Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática.** In: PIMENTA, S. G. P. (org). **Pedagogia ciência de educação?** São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, Selma G. **O pedagogo na escola pública.** 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.



PIMENTA, Selma. G. **Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente.** Educ. Pesquisa., Mar 2017, vol.43, no.1, p.15-30.

PINTO, Janaina V. **Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem: um estudo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.** Brasília, 2011.116 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Brasília: UnB, 2011.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

PIOVESAN, Angela Maria Walesko. *et al.* **A análise do discurso e questões sobre a linguagem.** Revista x Educação v. 2, 2006.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

POOLI, João P.; FERREIRA, Valéria M. R. **Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas.** Educ. rev., Jun 2017, n. 1, p.19-37.

PRIGOL, Edna L. **Pesquisa Estado do Conhecimento: uma visão para a prática pedagógica e a formação de professores.** In: XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Anais. PUC Paraná, Curitiba, setembro, 2013.

RAMOS, Marise N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RESENDE, Viviane Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2016

ROCHA, Aline Sarmiento C. **A construção da identidade profissional do pedagogo.** São Paulo, 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho – UNINOVE. São Paulo, 2014.

RONDINI, Carina A.; PEREIRA, Nielsen. **Atendimento Educacional Especializado ao superdotado em escola pública americana e contribuições para o contexto brasileiro.** Revista Educação: Rio Claro, SP, v. 26, nº 53, p. 466-483, 2016.

ROSA, Sandra R. B. O. **O trabalho do pedagogo na escola: compromisso com a gestão democrática na rede municipal de ensino de Curitiba.** 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

ROSA, Sandra R. B. O.; FONTANA, Maria I. **A produção científica em teses e dissertações sobre o trabalho do pedagogo na escola de educação básica.** In: XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Anais. PUC Paraná, Curitiba, agosto, 2017.

SAHEB, Daniele; ROHDEN, Maribel M. **A formação do pedagogo e sua atuação no contexto escolar.** In: X Congresso de Educação – EDUCERE. Anais. PUC Paraná, Curitiba, 2011.

SALGADO, Maria U. C. **Um olhar inicial sobre a formação de professores em serviço**. In: Salto para o futuro: Um olhar sobre a escola/ Secretaria de Educação à distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000.

SANTOS, Solange Mary M. **Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional**. Sitientibus, Feira de Santana, n.31, p.39-74, jul/dez, 2004. Disponível em: [[http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/formacao\\_continuada.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/formacao_continuada.pdf)] Acesso em: 06 de abril de 2017.

SANTOS, Gabriel L. **Enunciação, designação e metáfora: um estudo sobre o político na linguagem**. Entremeios: revista de estudos do discurso. V. 6, Jan/2013.

SAVIANI, D. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da Educação**. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFECLIFE, J.L. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antonio J. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHVARZ, Liliani H. C. **Cotidianidade Limites e possibilidades na ação do Pedagogo**. Revista Temas em Educação. João Pessoa, v. 25, Número Especial, p. 7 - 11, 2016.

SILVA, Francisca B. M. R.; MONTEIRO, Gabrielle T. A. J. M. **Ações integrativas entre família, escola e aluno: a construção do sucesso escolar na atuação Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Revista ComCenso: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 96-102, maio 2017.

SILVA, Francisca B. M. R. **A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares**. Brasília, 2013.157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2013.

SILVA, Geane J. **Desenvolvimento humano e abordagem por competências: Contribuições da Psicologia Escolar à atuação do pedagogo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA**. Revista ComCenso: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 230-236, mar. 2018.

SILVA, Liliene A. V. **História, diretrizes, avanços e desafios na psicologia escolar do Distrito Federal: as vozes dos psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem de Ceilândia**. Brasília, 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Brasília: UnB, 2015.

SILVA, Sandra C. V. **Mercantilização da formação de pedagogos no Brasil**. Santa Catarina, 2014. 160 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Santa Catarina: Univale, 2014.

SILVA, Simone da Conceição Rodrigues. **O sentido da educação integral nas práticas dos docentes no Proeiti: formação emancipadora?** Brasília, 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2019.

SILVA, Suze S. (2002). **Desempenho escolar e autoconceito de crianças atendidas em um serviço psicopedagógico: percepção de alunos, mães, professoras, psicólogas e pedagogas.** Brasília, 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasília, 2002.

SILVA, Carmem S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3ª edição. Campinas: Autores associados, 2006.

SOARES, Reijane Maria F. **A construção da identidade profissional do Pedagogo atuante nas escolas da rede pública estadual de Teresina – PI: 1980 a 2006.** Teresina, 2008. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí – UFPI. Teresina-PI, 2008.

SOUSA, Fernando S. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização.** Brasília, 2017. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência.** Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRETTEL, Matildes A. **Coordenação pedagógica na escola: uma função para pedagogos?** Rondonópolis, 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Rondonópolis – MT, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TULIO, Juliana M. C. F. **Identidade do Pedagogo dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola pública.** Curitiba, 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Ciências Humanas. Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR: UFPR, 2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia.** Brasília, 2002.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder.** São Paulo: Contexto, 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. **Docência como atividade profissional.** In: Veiga, I. P. A.; D'AVILA, Cristina M. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. **Organização Didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata**. In: VEIGA, I.P.A (Org). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna. **O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e do estudante**. In: VILLAS BOAS, B. (org). Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

ZUCHINI, Ana T. S. **O perfil profissional do pedagogo a partir dos documentos da Anfope: contribuições para o campo da Pedagogia**. Cuiabá, 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Instituto de Educação, PPGE, Cuiabá, 2016.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Faculdade de Educação (FE)

Universidade de Brasília (UnB)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a), você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**O trabalho do Pedagogo da Secretaria de Educação do DF para a organização pedagógica da escola**”. Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada pela aluna Erika Rodrigues de Freitas– mat. 17/0166821, orientada pela Profª. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. O objetivo deste estudo visa “analisar o trabalho do Pedagogo atuante na EEAA para a organização pedagógica das escolas públicas do DF”. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: participar de sessão de Grupo Focal, responder entrevista e questionários. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de quatro meses e não pretendemos atrapalhar a rotina da instituição, mas, discretamente, analisar o cotidiano escolar. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a participação. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Otília Dantas [otiliadantas@unb.br](mailto:otiliadantas@unb.br).

Erika Rodrigues de Freitas [kikafr@gmail.com](mailto:kikafr@gmail.com)

**Concordo em participar desta pesquisa.**

**Não concordo em participar desta pesquisa.**

NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_

DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

ASSINATURA \_\_\_\_\_

Agradecemos sua colaboração!

Brasília, dezembro de 2018.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PEDAGOGOS

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)  
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
 Faculdade de Educação (FE)  
 Universidade de Brasília (UnB)



**Tema da pesquisa:** O trabalho do Pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a organização pedagógica da escola

**Mestranda:** Erika Rodrigues de Freitas

**Orientadora:** Otília Maria da Nóbrega Alberto Dantas

### QUESTIONÁRIO PARA OS PEDAGOGOS DA EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM (EEAA)

Idade: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica (nome do curso e ano de conclusão)

( ) Graduação: \_\_\_\_\_

( ) Especialização: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado: \_\_\_\_\_

Cursos de formação continuada na área relacionada a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (nome do curso e ano de conclusão):

<b>Cursos promovidos pela EAPE</b>	<b>Ano</b>	<b>Cursos de outras instituições</b>	<b>Ano</b>

Ano de ingresso da SEEDF: \_\_\_\_\_ Ano de ingresso na EEAA: \_\_\_\_\_

Agradecemos a colaboração, Brasília – DF, 2018.

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PEDAGOGOS

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Faculdade de Educação (FE)

Universidade de Brasília (UnB)



**Tema da pesquisa:** O trabalho do Pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a organização pedagógica da escola

**Mestranda:** Erika Rodrigues de Freitas

**Orientadora:** Otília Maria da Nóbrega Alberto Dantas

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PEDAGOGOS DA EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM (EEAA)

- Por que optou por trabalhar na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem?
- Em sua opinião, qual o perfil necessário para trabalhar como Pedagogo da EEAA?
- Você conhece os documentos oficiais da SEEDF que orientam o funcionamento da EEAA? Em que condições esses documentos auxiliam o desenvolvimento do seu trabalho?
- Quais as principais funções desempenhadas por você enquanto Pedagogo da EEAA?
- Em sua opinião, o seu trabalho está condizente com a Orientação Pedagógica do SEAA?
- A sua formação inicial contribui para o desenvolvimento do seu trabalho? De que forma?
- Para você, o que é Pedagogia? A Pedagogia é uma ciência?
- Em sua opinião, qual a influência da formação continuada no trabalho do Pedagogo e no trabalho dos docentes que acompanha?
- A EAPE promove cursos específicos para o Pedagogo da EEAA?
- Como é a sua relação com a organização pedagógica da escola (alunos, professores, família)?

Agradecemos a colaboração, Brasília – DF, 2018.

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Faculdade de Educação (FE) Universidade de Brasília (UnB)



**Tema da pesquisa:** O trabalho do Pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a organização pedagógica da escola

**Mestranda:** Erika Rodrigues de Freitas

**Orientadora:** Otília Maria da Nóbrega Alberto Dantas

### QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Idade: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica (nome do curso e ano de conclusão)

( ) Graduação: \_\_\_\_\_

( ) Especialização: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado \_\_\_\_\_ ( ) Doutorado: \_\_\_\_\_

Quais foram os cursos mais recentes de formação continuada que você realizou?

<b>Cursos promovidos pela EAPE</b>	<b>Ano</b>	<b>Cursos de outras instituições</b>	<b>Ano</b>

Em sua opinião, a formação continuada exerce influência na sua prática pedagógica?

( ) muito ( ) às vezes ( ) raramente ( ) nunca

Ano de ingresso da SEEDF: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso na escola atual: \_\_\_\_\_

Possui estudantes atendidos pela Equipe de Apoio à Aprendizagem (EEAA)? ( ) não ( ) sim

Você já atuou como pedagogo (a) da EEAA? ( ) não ( ) sim

Em sua opinião, o trabalho do Pedagogo da EEAA exerce influência na sua prática pedagógica?

( ) muito ( ) às vezes ( ) raramente ( ) nunca

Agradecemos a colaboração, Brasília – DF, 2018.



## APÊNDICE E – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL (PROFESSORES)

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)  
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
 Faculdade de Educação (FE)  
 Universidade de Brasília (UnB)



**Tema da pesquisa:** O trabalho do Pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a organização pedagógica da escola

**Mestranda:** Erika Rodrigues de Freitas

**Orientadora:** Otília Maria da Nóbrega Alberto Dantas

### ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL (PROFESSORES)

Após a autorização da EAPE para a pesquisa, apresentar a proposta para a Coordenação Regional de Ensino e para as Escolas a serem pesquisadas
Selecionar os professores de acordo com o critério de disponibilidade para participação da pesquisa
Agendar o grupo focal
Identificação dos participantes
Acolhida – apresentação da pesquisadora e da proposta do grupo focal
Temáticas a serem trabalhadas:
As dificuldades de aprendizagem dos estudantes
O benefício (ou não) do trabalho do pedagogo
A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem –EEAA
Diferenças no atendimento pedagógico da EEAA (Escolas Classes x Ensino Médio)
O trabalho do Pedagogo: o legal e o real
Legislações sobre a EEAA e formação continuada oferecida pela EEAA
A relação do professor / pedagogo e o trabalho pedagógico
Apoio pedagógico ao professor
Dificuldades no trabalho do professor
Alunos atendidos pela EEAA
Encaminhamentos médicos de alunos pela EEAA
Articulação entre família / professores / pedagogo
A formação continuada (EAPE e cursos particulares)
Avaliação do grupo focal
Encerramento

Agradecemos a colaboração, Brasília – DF, 2018.

**APÊNDICE F – ROTEIRO PARA NORTEAR O DIÁLOGO COM A FAMÍLIA****ROTEIRO PARA NORTEAR O DIÁLOGO COM A FAMÍLIA****Informações iniciais**


- Estabelecimento do vínculo afetivo e preenchimento dos dados de identificação.
- Esclarecimento acerca do objetivo do encontro.
- Expectativas dos pais acerca do atendimento feito pela EEAA.

**Construção de informações que a família dispõe sobre a situação em análise.**


- **História escolar do(a) estudante:**
  - ✓ início da vida escolar;
  - ✓ fatos marcantes;
  - ✓ interação da criança com professores e colegas;
  - ✓ processo de alfabetização;
  - ✓ hábitos de estudo;
  - ✓ contexto atual;
  - ✓ envolvimento da família com o processo de escolarização;
  - ✓ percepção dos pais acerca do trabalho desenvolvido pela escola.
- **História familiar:**
  - ✓ fatos relevantes da trajetória da criança;
  - ✓ descrição do cenário familiar;
  - ✓ constituição familiar;
  - ✓ quem cuida dos filhos;
  - ✓ quem trabalha;
  - ✓ como é a rotina;
  - ✓ como são as relações pais e filhos;
  - ✓ hábitos da criança.

**Análise sobre fatores que contribuem para a queixa escolar e construção de possibilidades de intervenção da família para a superação das dificuldades instaladas.**

## APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO SITUAÇÃO PEDAGÓGICA – BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO (BIA)



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
NÚCLEO DE MONITORAMENTO PEDAGÓGICO  
EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM



**E E A A**

Aluno(a): \_\_\_\_\_  
 Professor(a): \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/20\_\_\_\_

**BIA**

Com base no desenvolvimento do(a) aluno(a) no decorrer do 1º bimestre de 2017, responda o questionário abaixo, marcando um "X" nas alternativas que demonstram a atual situação pedagógica do(a) aluno(a):

**1- Reconhece as letras do Alfabeto?**

Sim.  
 Não.  
 Reconhece algumas. Especifique \_\_\_\_\_

**2- Faz relação letra/som**

Sim.  
 Não.

**3- Reconhece e escreve o próprio nome?**

Sim, reconhece e escreve.  
 Não reconhece e não escreve.  
 Reconhece, mas não escreve.

**4- O que produz na escrita?**

Garatuñas.  
 Letras, números e desenhos isolados.  
 Palavras.  
 Frases.  
 Pequenos textos.

**5- lê?**

Sim.  
 Não.  
 Lê, porém, apresentando dificuldades.

**6- Interpreta o que lê?**

Sim.  
 Não.  
 Interpreta com intervenção do(a) professora(a).

**7- Em que nível da Psicogênese se encontra?**

Pré-silábico 1 (Ps1).  
 Pré-silábico 1 (Ps2).  
 Silábico.  
 Alfabético.  
 Alfabetizado. Especifique ( ) \_\_\_\_\_

**8- Apresenta dificuldades na oralidade?**

Sim. Especifique \_\_\_\_\_  
 Não.


**9- Apresenta domínio no uso do caderno?**

Sim.  
 Não.  
 Está em processo de construção.  
 Em parte. Explique: \_\_\_\_\_


**10- Conhece cores?**

Sim.  
 Não.  
 Algumas. Especifique: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO SITUAÇÃO PEDAGÓGICA 4º/5º ANO



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
NÚCLEO DE MONITORAMENTO PEDAGÓGICO  
EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM



E.E.A.A.

Aluno(a): \_\_\_\_\_  
 Professor(a): \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/20\_\_

**4º / 5º Ano**

Com base no desenvolvimento do(a) aluno(a) no decorrer do 1º bimestre de 2017, responda o questionário abaixo, marcando um "X" nas alternativas que demonstram a atual situação pedagógica do(a) aluno(a):

**1- Quanto à leitura, o(a) aluno(a) apresenta:**

Leitura fluente.  
 Leitura satisfatória.  
 Leitura lenta e de difícil compreensão.  
 Não lê. Especifique o nível da Psicogênese em que o(a) mesmo(a) está no momento \_\_\_\_\_

**2 - Quanto à oralidade, se expressa:**

De maneira compreensível.  
 De forma confusa.  
 Pouco se expressa.  
 Quase nunca se expressa.

**3- Apresenta dificuldade na oralidade?**

Não.  
 Sim. Especifique \_\_\_\_\_

**4- Interpreta o que lê?**

Sim.  
 Não.  
 Interpreta com intervenção do(a) professora(a).

**5- Escreve textos:**

Sim.  
 Não.

**6- Quanto à escrita: (caligrafia) o(a) aluno(a) apresenta:**

Caligrafia legível.  
 Caligrafia ilegível.

**7- Apresenta noções de paragrafação?**

Sim.  
 Não.

**8- Apresenta noções de translineação?**

Sim.  
 Não.

**9- Apresenta domínio no uso do caderno?**

Sim.  
 Não.  
 Em parte. Explique \_\_\_\_\_

**10- Realiza operações de adição?**

Sim, realiza as operações simples e as com agrupamento.  
 Sim, realiza somente as simples.  
 Não realiza operações de adição.

**11- Realiza operações de subtração?**

Sim, realiza as operações simples e as com desagrupamento.  
 Sim, realiza somente as simples.  
 Não realiza operações de subtração.

**12- Realiza operações de multiplicação?**

Sim.  
 Não.

**13- Realiza operações de divisão?**

Sim.  
 Não.

**14- Apresenta dificuldades em realizar situações-problema?**

Sim.  
 Não.

**15- Demonstra autonomia na realização das atividades em sala de aula?**

Sim.  
 Não.

**16- Apresenta dificuldade de socialização?**

Não.  
 Sim. Explique \_\_\_\_\_

Caso necessite relatar algo relevante que não foi perguntado ou queira acrescentar algum aspecto em relação à aprendizagem do(a) aluno(a), utilize as linhas abaixo:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) professora(a)



## APÊNDICE J – FICHA MODELO PARA MAPEAMENTO INSTITUCIONAL

### MAPEAMENTO INSTITUCIONAL – 2018

O mapeamento institucional tem por objetivo conhecer melhor o perfil da escola proporcionando uma análise e reflexão do contexto escolar com suas características específicas para auxiliar e nortear a atuação do trabalho do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem no ano de 2018.

NOME DA ESCOLA	
ENDEREÇO	
TELEFONE	

#### EQUIPE GESTORA

DIRETOR	
VICE - DIRETOR	
SECRETÁRIO	
SUPERVISOR PEDAGÓGICO	
SUPERVISOR ADMINISTRATIVO	
COORDENADORES	
ORIENTADOR EDUCACIONAL	

#### SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM

PEDAGOGOS (AS)	
PSICÓLOGO (A)	
PROF DE SAA	

#### ENSINO ESPECIAL

SR – GENERALISTA	
SR – ESPECÍFICA	
PROFESSOR INTÉRPRETE	
MONITORES	

#### EQUIPE DOCENTE

NUMERO TOTAL DE PROFESSORES	
-----------------------------	--

#### FORMAÇÃO

PROFESSORES	E. MEDIO	SUPERIOR	POS GRAD	MESTRADO
MATUTINO				
VESPERTINO				
TOTAL				

#### TEMPO DE ESCOLA

PROFESSORES	contrato temporário	chegaram na escola em 2018	chegaram na escola entre 2010 e 2017	chegaram na escola antes de 2010
MATUTINO				
VESPERTINO				
TOTAL				

**MODALIDADES DE ENSINO**

	Número total de alunos	Nº de turmas matutino	Nº de turmas vespertino	Nº de alunos diagnosticados Transtornos	Nº de alunos diagnosticados Ensino Especial
Ed Infantil					
Anos iniciais					
Anos finais					
Ensino médio					
TOTAL					

	Nº total de alunos	Nº de turmas matutino	Nº de turmas vespertino
Classe especial Def. Intelectual			

	Nº total de alunos	Nº de turmas matutino	Nº de turmas vespertino
C. Especial Def. Múltipla			

	Nº total de alunos	Nº de turmas matutino	Nº de turmas vespertino
C.Especial TEA			

**PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA ESCOLA**

NOME DO PROJETO: OBJETIVO: PUBLICO ALVO: PERÍODO DE DESENVOLVIMENTO:
---

NOME DO PROJETO: OBJETIVO: PUBLICO ALVO: PERÍODO DE DESENVOLVIMENTO:
---

## APÊNDICE K – FORMULÁRIO DE ENCAMINHAMENTO DO ESTUDANTE

### Professor(a):

Esta ficha objetiva colher dados que justifiquem o encaminhamento do aluno à Equipe de Atendimento/Apoio à Aprendizagem.

Solicitamos o **preenchimento detalhado da mesma**, pois as informações prestadas são imprescindíveis à compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Cabe ressaltar que o encaminhamento do aluno só deve ser realizado **após serem esgotados todos os recursos disponíveis** na Instituição Educacional.

Informamos que durante o processo avaliativo/interventivo serão realizadas observações no contexto escolar, reuniões e entrevistas que necessitam da sua **co-participação**.

#### Enviar em anexo:

- Demonstrativo da escrita espontânea (com respectiva decodificação) e desenho livre do aluno;
- Cópia de laudo médico (quando houver);
- Resultados dos testes de acuidade auditiva e visual

### 1. Dados Pessoais

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Data de nasc.: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Freqüentou a pré-escola: ( ) Sim ( ) Não

Freqüente: ( ) Sim ( ) Não

Repetente: ( ) Sim ( ) Não

Período: \_\_\_\_\_ Série( s): \_\_\_\_\_

### 2. Dados Familiares

Nome do Pai: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Nome da Mãe: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Responsável: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_



Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone( s ): \_\_\_\_\_

### 3. Dados do Professor

Nome: \_\_\_\_\_

Horário e dia de coordenação: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

### 4. Motivos do Encaminhamento:

( ) Baixo rendimento escolar

( ) Problemas de comportamento

( ) Problemas emocionais

( ) Problemas na fala

( ) Dificuldade visual

( ) Dificuldade auditiva

( ) Dificuldade psicomotora

( ) Indicadores de superdotação

( ) Reavaliação

( ) Alfabetização

( ) Outros: \_\_\_\_\_

Justificativa: \_\_\_\_\_

### 5. Descrição contextualizada (quando e como) das habilidades e competências observadas no desempenho escolar com ou sem ajuda, quanto à (ao):

linguagem oral/escrita: \_\_\_\_\_

raciocínio lógico-matemático: \_\_\_\_\_

psicomotricidade: \_\_\_\_\_

aspectos emocionais/comportamentais: \_\_\_\_\_

### 6. Outras informações:

### 7. Responsáveis pelo fornecimento de dados:

Assinatura: \_\_\_\_\_

Direção: \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_

Pai ou responsável: \_\_\_\_\_

Data do encaminhamento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

Recebido pela Equipe em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

**Observação:** As fichas acima que não forem datadas e assinadas por todos serão devolvidas para a Instituição Educacional de origem.