

**Campus
Central**
UnU - Luziânia



**Universidade
Estadual de Goiás**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS -
PPGET

RODRIGO RODRIGUES DE OLIVEIRA

**O TRABALHO DO PEDAGOGO NA EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À
APRENDIZAGEM: limites, possibilidades e enfrentamentos**

LUZIÂNIA
2023

RODRIGO RODRIGUES DE OLIVEIRA

**O TRABALHO DO PEDAGOGO NA EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À
APRENDIZAGEM: limites, possibilidades e enfrentamentos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGGET) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias na Linha de Pesquisa 1 - Educação e Tecnologia, sob orientação da Professora Dra. Andréa Kochhann.

LUZIÂNIA
2023

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da
UEG com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

048t

Oliveira, Rodrigo Rodrigues de

O TRABALHO DO PEDAGOGO NA EQUIPE ESPECIALIZADA DE
APOIO À APRENDIZAGEM: limites, possibilidades e
enfrentamentos / Rodrigo Rodrigues de Oliveira;
orientador Andréa Kochhann. -- Luziânia, 2023.

172 p.

Dissertação - (Mestrado em Gestão, Educação e
Tecnologias) -- Unidade Acadêmica de Luziânia,
Universidade Estadual de Goiás, 2023.

1. Trabalho. 2. Pedagogia. 3. Pedagogo. 4. Trabalho
do pedagogo. 5. Equipe Especializada de Apoio à
Aprendizagem. 6. Escola pública I. Kochhann, Andréa,
orient. II. Título.o



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD/UEG)

Na qualidade de titular dos direitos de autor / autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Rodrigo Rodrigues de Oliveira
E-mail: rodrigo.pedagogo@gmail.com

Dados do trabalho

Título: **O TRABALHO DO PEDAGOGO NA EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM: limites, possibilidades e enfrentamentos**

Tipo

() Tese (x) Dissertação () Dissertação e Produto Técnico Tecnológico (PTT)
() Tese e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Curso/Programa: Programa de Pós-graduação em Gestão, Educação e Tecnologias - PPGGET

Concorda com a liberação do documento:

[x] SIM
[] NÃO

Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento:

[] Solicitação de registro de patente;
[] Submissão de artigo em revista científica;
[] Publicação como capítulo de livro;
[] Publicação da dissertação/tese em livro.

Período de embargo é de **um ano** a partir da data de defesa, prorrogável por mais um ano. Em caso de não autorização, o período de embargo será de **até um ano** a partir da data de defesa, caso haja necessidade de exceder o prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação devidamente justificado, junto à coordenação do curso.

Luziânia - Goiás, 10 / 11/2023
Local Data

Assinatura autor (a)

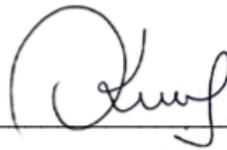
Assinatura do orientador (a)

RODRIGO RODRIGUES DE OLIVEIRA

**O TRABALHO DO PEDAGOGO NA EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À
APRENDIZAGEM: limites, possibilidades e enfrentamentos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias na Linha de Pesquisa 1 - Educação e Tecnologia, sob orientação da Professora Dra. Andréa Kochhann.

Aprovado em 10, de outubro, de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelos membros:



Dra. Andréa Kochhann
Orientadora
Universidade Estadual de Goiás



Dra. Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Examinadora externa
Universidade de Brasília



Documento assinado digitalmente
CARLA CONTI DE FREITAS
Data: 24/10/2023 09:37:09-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dra. Carla Conti de Freitas
Examinadora interna
Universidade Estadual de Goiás

LUZIÂNIA
2023

Parte deste trabalho é dedicado à Elsa Rodrigues (*in memoriam*), fonte de minha ternura na dimensão particular da minha vida. Outra parte é dedicada aos pedagogos, cujo trabalho tem sido expropriado nestes tempos sombrios os quais temos vivido.

AGRADECIMENTOS

A leitura e a pesquisa são processos bastante solitários. No entanto, o pesquisador nunca está inteiramente só, uma vez que há sempre aqueles que contribuem decisivamente para a escrita, seja com apoio intelectual, oferecendo leituras generosas e clarificantes, seja com apoio emocional.

Agradeço ao universo e, sobretudo, a Deus por me permitir chegar até aqui. Obrigado minha avó (*in memoriam*) por ter segurado minhas mãos diante de tantos obstáculos (sinto sua presença enquanto redijo).

Evidentemente, não menos importante, agradeço à minha mãe pela acolhida ao longo deste ciclo que se encerra.

Minha entrega, confiança, aceitação e agradecimento ao meu ex-companheiro Wellisson Silva. Desses dezoito anos juntos, devo-te muitas das minhas conquistas.

Gostaria de agradecer, imensamente, à minha orientadora, Prof.a Dra. Andréa Kochhann por ter aceito meu projeto e por auxiliar-me durante a trajetória acadêmica.

Meus agradecimentos às Prof.as Kátia Curado Silva e Carla Conti, pelas considerações na banca de qualificação e defesa.

À Universidade Estadual de Goiás, especialmente, ao Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGGET), meus singelos agradecimentos por me oportunizar uma educação gratuita e de qualidade socialmente referendada.

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

Por fim, meus sinceros agradecimentos aos pedagogos de todas as escolas onde trabalhei e trabalho e que compartilham comigo o mais apaixonante de todos os ofícios: produzir a humanidade no homem (SAVIANI, 2013).

“Há uma multidão de pessoas bem-intencionadas para pensar a Pedagogia (fora de si mesma), mas muito poucas para aceitar que o pedagogo pensa e se pensa. Ora, o pedagogo é um intelectual, desenvolve ideias em relação a seus próprios atos, produz finalidade ligada aos atos. De certa maneira, o pedagogo recusa o especialista, reconhece o profissional e prática o intelectual”

HOUSSAYE, J; SOËTARD, M; HAMELINE, D; FABRE, M. (Orgs.) **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RESUMO

O objeto deste estudo é o trabalho do pedagogo. A delimitação se dá no trabalho do pedagogo, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), na equipe especializada de apoio à aprendizagem (EEAA). A preferência pela temática perpassa por motivações de ordem pessoal, acadêmica e social. O problema posto pela investigação - quais os limites, as possibilidades e os enfrentamentos do trabalho do pedagogo da SEEDF na EEAA? -, determina o objetivo geral: analisar os limites, as possibilidades e os enfrentamentos do trabalho do pedagogo, da rede pública de ensino do Distrito Federal, na EEAA. Os objetivos específicos se estruturam por: historicizar o Curso de Pedagogia no Brasil, apresentar a constituição identitária do Curso de Pedagogia e do pedagogo na sociedade brasileira, apresentar o pedagogo da SEEDF no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e na EEAA e, por fim, discutir o trabalho do pedagogo na EEAA. O cabedal teórico que dá sustentação à discussão tem por base Brandão (2006), Brzezinski (2000 e 2011), Cury (1985), Frigotto (2002), Ghiraldelli Jr (2003), Húngaro (2014), Kochhann (2013), Konder (2006), Libâneo (2000), Marx (1974; 1978; 1989; 2008 e 2011), Netto (1994; 2011), Saviani (1985; 2004; 2005; 2007a; 2007b; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013 e 2021), Silva (2006), entre outros. A abordagem, de natureza qualitativa, aproxima-se metodologicamente do materialismo histórico-dialético (MHD). Quanto à finalidade, caracteriza-se como uma pesquisa aplicada. Em relação ao objetivo, define-se como explicativa e analítica. Com respeito aos procedimentos, trata-se de um estudo bibliográfico, documental e empírico. O *corpus* empírico constituiu-se da análise de diplomas legais, Decretos, Leis, Resoluções e Portarias, bem como de questionários aplicados pelo *Google Forms* aos pedagogos que atuam na EEAA. Os dados gerados foram analisados e sistematizados a partir das categorias do MHD, tais sejam: Totalidade, Contradição, Mediação e Historicidade, tomadas como referências teóricas e epistemológicas na compreensão do objeto. Os resultados emergentes apontam como limites a necessidade de ampliação do serviço na SEEDF, a dificuldade de os profissionais desenvolverem o trabalho em conformidade com a OP (2010) e a escassez de recursos humanos e materiais. As possibilidades são apontadas pela capacidade do pedagogo atuar como um sujeito que compreende a natureza do trabalho pedagógico envolvendo-se na construção da escola aquilatando, desse modo, sua responsabilidade nesse processo. Com relação aos enfrentamentos, fica evidente resquícios, ainda presente, nas equipes de um trabalho mais clínico do que institucional. Logo, vê-se a necessidade de cotejar mais cientificidade ao trabalho do pedagogo na EEAA. A pesquisa aventa uma proposta sistemática, do ponto de vista da Pedagogia, estruturada em 6 (seis) momentos. Pela via indicada está-se, pois, delineando uma nova configuração para o serviço em termos de concepção pedagógica.

Palavras-chave: Trabalho. Pedagogia. Pedagogo. Trabalho do pedagogo. Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Escola pública.

RESUMEN

El objeto de este estudio es el trabajo del pedagogo. La delimitación que se es dada en el trabajo del pedagogo, de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEEDF), em el equipo especializado de apoyo al aprendizaje (EEAA). La preferencia por el tema es basado por motivaciones de carácter personal, social y académico. El problema planteado por la investigación - ¿Cuáles los limites, las posibilidades y los enfrentamientos del trabajo del pedagogo de la SEEDF en el EEAA? -, Determina el objetivo general: analizar los limites, las posibilidades y los enfrentamientos del trabajo del pedagogo, de la red pública de enseñanza del Distrito Federal, el EEAA. Los objetivos específicos se estructuran de la siguiente manera: historizar el Curso de Pedagogía en Brasil, presentar la constitución identitaria del Curso de Pedagogía e del pedagogo en la sociedad brasileña, presentar el pedagogo de la SEEDF en el Servicio Especializado de Apoyo al aprendizaje y en el EEAA, y por fin, discutir el trabajo del pedagogo en el EEAA. El marco teórico que sustenta la discusión se basa en Brandão (2006), Brzezinski (2000 e 2011), Cury (1985), Frigotto (2002), Ghiraldelli Jr (2003), Húngaro (2014), Kochhann (2013), Konder (2006), Libâneo (2000), Marx (1974; 1978; 1989; 2008 e 2011), Netto (1994; 2011), Saviani (1985; 2004; 2005; 2007a; 2007b; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013 e 2021), Silva (2006) entre otros. El enfoque, de naturaleza cualitativa, es metodológicamente próximo al materialismo histórico-dialéctico (MHD). En cuanto la finalidad, se caracteriza como investigación aplicada. Em relación al objetivo, se define como explicativa y analítica. Con respecto a los procedimientos, se trata de un estudio bibliográfico, documental y empírico. El corpus empírico es constituido por el análisis de Diplomas Legales, Decretos Leyes, Resoluciones y Ordenanzas, así como cuestionarios por el Google Forms a los pedagogos que actúan en la EEAA. Los datos generados fueron analizados y sistematizados a través de las categorías del MHD Totalidad, Contradicción, Mediación y Historicidad tiendo como referencias teóricas y epistemológicas la comprensión del objeto. Los resultados emergentes señalan como limites la necesidad de ampliar el servicio em la SEEDF, la dificultad de los profesionales para realizar su trabajo de acuerdo con el OP (2010) y la escasez de recursos humanos y materiales. Las posibilidades son apuntadas por la capacidad del pedagogo de actuar como sujeto que comprende la naturaleza del trabajo pedagógico y se involucra en la construcción de la escuela, dimensionando así su responsabilidad en este proceso. Con relación a los enfrentamientos, queda evidente resquicios, aun presentes, que los equipos de un trabajo más clínico que institucional. Por lo tanto, existe la necesidad de dar más científicidad al trabajo del pedagogo en la EEAA. La investigación plantea una propuesta sistemática, desde el punto de vista de la Pedagogía, estructurada en 6 (seis) momentos. De esta forma, va se delineando una nueva configuración para el servicio en términos de concepción pedagógica.

Palabras clave: Trabajo. Pedagogía. Pedagogo. Trabajo del Pedagogo. Equipo Especializado de Apoyo al Aprendizaje. Escuela pública.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas do percurso metodológico	25
Figura 2 – Núcleo do trabalho do pedagogo na EEAA e dos professores regentes	39
Figura 3 – Nuvem de palavras das principais referências	40
Figura 4 – Marcos constituintes do Curso de Pedagogia no Brasil	78
Figura 5 – Indicações homologadas pelo CFE	79
Figura 6 – Síntese histórica da identidade do Curso de Pedagogia no Brasil	83
Figura 7 – Organização da equipe de apoio	92
Figura 8 – Mudanças qualitativas na EEAA	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão	26
Quadro 2 – Ano, autor(res), título, palavras-chave e resumo	30
Quadro 3 – Resultados dos estudos e as principais referências	34
Quadro 4 – Autores e conceituações de Pedagogia	40
Quadro 5 – Quadro de coerência	42
Quadro 6 – Currículo oficial do Curso de Pedagogia 1939	66
Quadro 7 – Currículo oficial do Curso de Pedagogia a partir de 1963	69
Quadro 8 – Currículo oficial da licenciatura em Pedagogia a partir do ano de 1969	71
Quadro 9 – Trajetória constitutiva do SEAA e os paradigmas predominantes.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Natureza dos estudos e base de dados	39
Tabela 2 – Coordenação Regional de Ensino, Região Administrativa e Quantitativo de Pedagogos da EEAA	52
Tabela 3 – Coordenação Regional de Ensino, Região Administrativa e Quantitativo de Pedagogos da SAA	99
Tabela 4 – Coordenação Regional de Ensino, Quantitativo máximo de pedagogos estabelecido pela Portaria nº 1. 152 de 06 de dezembro de 2022 e Quantitativo de pedagogos em 2023	111
Tabela 5 – Segmento de atuação dos pedagogos	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo	103
Gráfico 2 – Escolaridade	104
Gráfico 3 – Tempo de docência na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	106
Gráfico 4 – Tempo de experiência como pedagogo na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem	108
Gráfico 5 – Além de pedagogo, na EEAA, já exerceu outras funções na SEEDF	108
Gráfico 6 – Funções já exercidas pelos pedagogos na SEEDF	109
Gráfico 7 – Coordenação Regional de Ensino de vínculo dos pedagogos	110
Gráfico 8 – Pedagogos afastados para estudos	113
Gráfico 9 – Pedagogos em vias de se aposentar	113
Gráfico 10 – Participação dos pedagogos em eventos	114
Gráfico 11 – Execução de projetos pelos pedagogos nas escolas	116
Gráfico 12 – Conhecimento/estudo da OP (2010) pelos pedagogos	118
Gráfico 13 – Realização do trabalho pelo pedagogo mediante a OP (2010)	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ATC	Assessoria ao Trabalho Coletivo
APEA	Acompanhamento do Processo de Ensino e Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEE	Centros de Ensino Especial
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regionais de Ensino
COMPP	Centro de Orientação Médico Psicopedagógico
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores
DF	Distrito Federal
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EAD	Educação a Distância
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EAP	Encontros de Articulação Pedagógica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos

EC	Estado do Conhecimento
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FHDF	Fundação Hospitalar do Distrito Federal
GEFOPI	Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade
GDF	Governo do Distrito Federal
GSEAA	Gerência do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MEC	Ministério da Educação
MI	Mapeamento Institucional
OP	Orientação Pedagógica
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PAIQUE	Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares
PDE	Plano Distrital de Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPGGET	Programa de Pós-graduação em Gestão, Educação e Tecnologias
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RA	Região Administrativa
SAA	Sala de Apoio à Aprendizagem
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TC	Transtorno de Conduta
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TFE	Transtornos Funcionais Específicos

TPAC	Transtorno do Processamento Auditivo Central
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador
UE	Unidade Educacional
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UNB	Universidade de Brasília
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Trajetória formativa do pesquisador	19
1.2 Delineamento da pesquisa	23
2 CAMINHOS PERCORRIDOS	44
2.1 Aproximação metodológica do materialismo histórico-dialético	44
2.2 Características da pesquisa, instrumentos metodológicos e a técnica de análise dos dados gerados a partir da empiria	48
2.3 <i>Lócus</i> da pesquisa e população	51
3 EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, PEDAGOGOS E SUA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA	55
3.1 Entrelaces entre educação e Pedagogia	55
3.2 Esboço histórico do Curso de Pedagogia no Brasil	65
3.3 Constituição identitária do Curso de Pedagogia e do pedagogo na sociedade brasileira.....	78
4 TRABALHO DO PEDAGOGO NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL	85
4.1 Trabalho do pedagogo na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.....	85
4.2 Trabalho do pedagogo na Sala de Apoio à Aprendizagem.....	96
5 MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES DO TRABALHO DO PEDAGOGO NA EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM	101
5.1 Coleta de dados	101
5.2 Análise dos dados considerando a identidade dos sujeitos	102
5.3 Análise dos dados considerando os limites, possibilidades e enfrentamentos dos sujeitos.....	119
6 À GUISA DE CONSIDERAÇÃO	128
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	151
ANEXOS	170

1 INTRODUÇÃO

A principal preocupação deste estudo é analisar os limites, as possibilidades e os enfrentamentos do trabalho do pedagogo, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA). O privilegiar deste objeto, deve-se ao fato da formação e experiência profissional do pesquisador se desenvolverem na área. Na concreticidade dessa prática, tem sido uma constante a análise crítica do trabalho desses profissionais no âmbito da SEEDF, o que acaba por possibilitar pensar o real com atribuições de significado nas suas relações internas e externas, nas suas contradições e nas suas condições históricas e reais.

Este trabalho situa a vanguarda da SEEDF que, desde 1968, oportuniza um serviço de suporte técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Pedagogia e Psicologia atuantes nas unidades educacionais (UE), que ofertam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais, o Ensino Médio e os Centros de Ensino Especial (CEE). Assim sendo, o pedagogo, ao longo deste estudo, é tido como um profissional que, atuando no chão da escola pública, possui uma visão de totalidade que pode contribuir com a organização do trabalho pedagógico (OTP).

A realidade concreta da EEAA está implicada por questões de ordens pedagógicas, ideológicas, sociais, políticas, culturais e econômicas. Diante disso, este estudo se insere no conjunto das poucas pesquisas que objetivam uma leitura crítica do objeto com vistas a compreendê-lo com maior profundidade, ou seja, em suas múltiplas determinações, uma vez que a temática é permeada por uma intencionalidade que perpassa pela OTP, pelo desenvolvimento humano (desenvolvimento biológico) e pela educação escolar (desenvolvimento cultural), os quais se manifestam em limites, possibilidade e enfrentamentos.

Nessa linha introdutória, a produção em apreço é uma pesquisa do Programa de Pós-graduação em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGGET) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em nível de mestrado acadêmico, na linha de pesquisa 1 - Educação e Tecnologias, sob orientação da Professora Dra. Andréa Kochhann, vinculada ao Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI). Faz parte de um projeto de maior abrangência intitulado “Formação Docente e Trabalho Pedagógico: o par dialético no viés da práxis crítico-emancipadora”, relacionado ao GEFOPI.

A obra compõe-se de seis seções estruturadas de acordo com o movimento oportunizado pelo aprofundamento teórico-metodológico e sua relação com a empiria. O primeiro capítulo traz uma introdução composta por um memorial contendo a trajetória formativa do pesquisador

e o delineamento da pesquisa. O segundo capítulo, caminhos percorridos, trata da aproximação quanto ao materialismo histórico-dialético (MHD), as características da pesquisa, os instrumentos metodológicos, o modo pelo qual os dados gerados pela empiria foram tratados, o *locus* da pesquisa e a população. O terceiro capítulo contempla, por sua vez, uma discussão acerca da educação, da Pedagogia e da constituição identitária do Curso de Pedagogia e do pedagogo na sociedade brasileira. O quarto capítulo dedica-se ao trabalho do pedagogo no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) que se desenvolve tanto na EEAA quanto na Sala de Apoio à aprendizagem (SAA). O quinto capítulo é o momento em que a teoria é revisitada a partir da empiria com vistas a avançar na compreensão do objeto que contém em seu interior contradições e tendências que podem possibilitar mudanças.

Ao final, à guisa de consideração, apresentar-se-á um “*detour*” de que fala Kosik (1976), do caminho percorrido, no qual buscou-se a ascensão do abstrato ao concreto pensado. Espera-se, a partir da elaboração dessa síntese, crítica e prospectiva, de princípios teóricos e práticos, sinalizar transformações nas políticas públicas para o trabalho dos profissionais. Descrita a propositura desta empreitada, o trabalho segue tornando-se um ponto forte do compromisso político de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, pois, como anuncia Saviani (2013), não é possível assumir o compromisso político de uma educação transformadora sem sermos competentes na nossa prática educativa.

1.1 Trajetória formativa do pesquisador

Pretende-se, com este memorial, tornar possível ao leitor a compreensão da trajetória formativa do pesquisador, além de explicitar a relação com o objeto de pesquisa. Em outras palavras, tentar-se-á não apenas descrever uma experiência passada; mas deixar que essa experiência fale de si, buscando identificar a ideologia que a informa em cada momento do passado. A memória do homem comum - as recordações familiares, histórias locais, recordações pessoais e, especificamente neste caso, as recordações escolares e profissionais, representam a consciência coletiva de grupos inteiros e, portanto, podem alimentar a história e por ela ser consideradas (Le Goff, 2003).

Nasci em Brasília, no inverno de 1987. Filho de pais separados, que não tiveram a oportunidade de se escolarizarem para além do ensino fundamental. Minha infância foi cercada de muito carinho e amor da relação com minha mãe e, sobretudo, do vínculo com minha avó materna; D.^a Elza, assim se chamava a matriarca da família. Avó saudosa que também não teve a oportunidade de prosseguir com os estudos, tendo migrado muito jovem do interior do Goiás

para a então capital federal em busca de melhores condições de vida. Embora a não-escolarização da minha mãe, bem como a de minha avó tenha causado impactos sobre a vida de ambas, não constituiu obstáculo que as impossibilitasse de ter algo a me ensinar. Ambas souberam aproveitar o conhecimento que o comércio lhes proporcionou. A relação delas com o trabalho, autônomo e autoconstituente, as transformou, as humanizou.

Do jardim de infância, guardo poucas lembranças. Apenas alguns *flashes* de uma sala de aula muito ornamentada com brinquedos e obras literárias. Os livros infantis sempre fizeram parte da minha vida. Lembro-me, com muito carinho, que valendo-me dos livros infantis já orquestrava, em casa, a docência por meio do “brincar de escolinha” com minhas tias. O brincar nessa perspectiva já me possibilitava o estabelecimento do meu elo existencial concreto e a totalidade social, noutras palavras, por meio da brincadeira ia me situando historicamente, tomando consciência de mim e sobre o mundo.

O ensino fundamental se deu até a 3ª série na escola particular. Deste período, lembro-me apenas do desespero da professora em findar o livro didático, completar as atividades. A partir da 4ª série, fui apresentado à escola pública, ambiente marcado por diversas contradições que me oportunizaram vivenciar muitas atividades, como, por exemplo, apresentações teatrais, semanas de arte, assim como outras. Ao longo do ensino fundamental, tive professores que marcaram, significativamente, a minha vida. Lembro-me, com grande apreço, da professora Iris. Sua área de atuação era as Ciências Biológicas, contudo essa docente se destacava na escola por desenvolver projetos que estavam para além de sua área de habilitação, reforçando, assim, seu compromisso com uma educação pública de qualidade.

No decurso do ensino fundamental, a educação e, sobretudo, a escola pública foram tendo uma importância significativa como meios de emancipação humana, de transformação desta sociedade que se configura dividida em classes sociais, na qual uma classe social minoritária e hegemônica se apropria dos frutos do trabalho humano da população majoritária. Ao longo da minha trajetória escolar fui nutrindo a ideia de que o trabalho rumo ao horizonte revolucionário exige uma posição sobre a realidade, o mundo, a vida e, principalmente, acerca a escola.

Do ensino médio, não trago boas recordações. Foi um momento de grande estigma em razão de diversas questões, principalmente, no que concerne a naturalização, por parte dos professores, da homofobia. Muitas vezes o silêncio dos professores frente ao que sofri me deixava inseguro, inquieto. Deste período, guardo apenas uma lembrança às aulas de redação; Norma, assim se chamava a professora que era temida por todos em razão das aulas de produção textual (todos a temiam, exceto eu). Adorava as suas aulas, os exercícios de escrita e reescrita.

Quanto ao ensino médio, em resumo, não logrei êxito, isto é, não consegui, como muitos dos meus colegas, concluí-lo em razão da escola ter se tornado pra mim, naquela conjuntura, um espaço de perpetuação da violência simbólica e física.

Ingressei na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em razão da minha desistência de concluir o ensino médio, na modalidade regular, em função da questão citada anteriormente. Vi na EJA a possibilidade de retomar os meus estudos e conseguir o meu diploma, como muitos dos meus colegas o fizeram, e conquistar uma melhor oportunidade de trabalho nesta sociedade marcada pela desigualdade. Assim, concluí o ensino médio em 2007. Nesta etapa da minha vida, a escola se figurava não mais como um espaço, exclusivo, de reprodução, mas como um local de construção de uma contra-hegemonia e de transformação da sociedade existente, logo, nos termos de Gramsci (1968), em um espaço de formação de intelectuais orgânicos, sujeitos capazes de fomentar a consciência dos membros da classe a qual pertencem.

Vislumbrava o ensino superior, mas naquele contexto a universidade pública era, apenas, uma possibilidade remota. Contudo, em 2009, participei do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como forma de garantir meu acesso à universidade por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Assegurei, à época, uma boa pontuação, o que me possibilitou uma bolsa de estudos integral para o Curso de Pedagogia na Universidade Castelo Branco, ofertado na modalidade de educação a distância (EAD).

Ingressei no curso com uma ideia equivocada acerca da EAD, mas desafiei-me a conhecer melhor a modalidade, bem como aprender tudo o que a Pedagogia poderia me oportunizar ao longo dos semestres. Dediquei-me aos estudos com grande ênfase, permanecendo na vida universitária por escolha consciente e decisão segura – “eu queria me graduar em Pedagogia”. Foram semestres de muitas aprendizagens relativas à educação e a Pedagogia. Fui me tornando autodidata, sempre aprofundando as leituras com a intenção de melhor compreender a educação e suas determinações que são históricas.

Precisamente em meados de 2010, por ocasião de um programa de monitoria remunerada, ofertado pelo Governo do Distrito Federal (GDF), retornei à escola pública como monitor e futuro professor. Naquele momento, fui tomado pela necessidade de corroborar para a construção de uma educação pública emancipatória, com vistas a romper com quaisquer formas de preconceito com os quais eu convivi durante a trajetória escolar, pois, conforme anuncia Gramsci, “[...] viver significa tomar partido” (Gramsci, 1967, p. 47-49).

Em 2012, concluí o Curso de Pedagogia. Em minha vida, o Curso de Pedagogia representou um divisor de águas. Parafraseando a escritora Lygia Bojunga Nunes (1988), ao referir que os livros a deram casa e comida, eu vos digo “a Pedagogia me deu casa e comida”.

A ciência pedagógica me trouxe um conhecimento emancipador, um conhecimento de classe, um conhecimento acerca da concepção humanizadora e política de educação e, principalmente, me deu, para todo o sempre, a ideia da incompletude humana - não estamos prontos, acabados. Encontramo-nos em um permanente processo de transformação, considerando as condições concretas de existência.

A aproximação com a obra de Karl Marx me possibilitou buscar pela raiz as determinações que produzem a desigualdade, a exploração e a violência do homem sobre o homem. Em suma, proporcionou-me o conhecimento de que a função da escola não está em “[...] mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (Saviani, 2011, p. 201).

No percurso de construção deste docente, o qual tenho me tornando, dei continuidade aos estudos no âmbito da pós-graduação, a nível *lato sensu*, dessa vez no seio da universidade pública. Em 2014, na Universidade de Brasília (UNB), conclui o curso de especialização em Educação na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos. Ainda na Universidade de Brasília pude, em 2015, concluir outro curso de especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no contexto da Diversidade Cultural. Não satisfeito e com muita vontade de aprofundar os estudos acerca da História e Cultura Afro-Brasileira, conclui, em 2015, uma outra especialização, ora oferecida pela Faculdade de História da Universidade Federal do Goiás em Cultura Afro-brasileira e Africana. Nesse movimento de estudo também pude aprofundar meus conhecimentos a respeito da educação a distância, com a conclusão, em 2017, do curso de especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense.

Essas experiências com a pesquisa me fortaleceram para os passos futuros tanto no que concerne a minha inserção na escola pública como professor de educação básica concursado, quanto para a entrada na pós-graduação *stricto sensu*. A passagem de monitor da SEEDF para professor efetivo na rede pública de ensino de Valparaíso de Goiás, em 2015, não se fez sem descontinuidades e rupturas. Guardadas as devidas proporções, essas descontinuidades e rupturas parecem-me ser as mesmas que Kuhn (1975) apresenta para as crises e revoluções, pois “[...] quando mudam os paradigmas, muda com eles o próprio mundo” (Kuhn, 1975, p. 145).

Nos anos de atuação como professor no município de Valparaíso de Goiás, os alunos e os professores foram constituindo minha identidade docente na concretude dos acontecimentos da escola em relação ao contexto social mais amplo. Essa vivência me fez ver o meu passado;

o vi não como foi, não como fui, mas como o que sou, o que me mostra ter ele sido e ter eu sido nesse *devoir*. Como nos lembra Ecléa Bosi “[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado [...]” (Bosi, 1994, p. 55).

O contato com a escola pública ampliou-se à medida que saí do entorno do Distrito Federal e assumi, em 2018, um novo cargo público em Brasília, especificamente na SEEDF. No âmbito da rede, pude dar continuidade às vivências que me constituem enquanto docente. No chão da sala de aula, comprometido com a minha ação pedagógica, interessei-me pela EEAA. Em 2018, participei de uma seleção interna para a concessão da aptidão, a fim de poder integrar o serviço. Concedida a mim a habilitação para atuar, passei a trabalhar colaborando com os pares no sentido de compreendermos o “[...] processo educativo enquanto síntese de múltiplas determinações” (Saviani, 2004, p. 5).

O processo de constatação do contraditório e das condições objetivas nas quais o pedagogo atua, no âmbito da EEAA, impulsionaram-me a realizar o mestrado. Assim, em um processo solitário, fui materializando os aspectos que iriam compor meu estudo: o que pesquisar? por que pesquisar? para que pesquisar? como pesquisar? quando pesquisar? Dessa maneira, cheguei à UEG, ao PPGGET, com o objetivo de analisar os limites, as possibilidades e os enfrentamentos do trabalho do pedagogo da SEEDF/EEAA.

Ao concluir este breve memorial, destaco que o passado foi tempo de tirar lições sobre o presente. A trajetória aqui esboçada obedeceu a critérios do passado e do presente, pois parte das escolhas resgatam memórias que se relacionam ao sistema de referências que me dirige como homem, como professor, como sujeito histórico inserido num contexto social amplo permeado por contradições que desemboram na vida.

1.2 Delineamento da pesquisa

O objeto desta pesquisa situa-se na esfera do trabalho do pedagogo. A delimitação se dá no trabalho do pedagogo da SEEDF/EEAA. A justificativa pessoal da delimitação se deu em razão da constituição do trabalho desses profissionais ter chamado a atenção do pesquisador, na ocasião de seu ingresso na EEAA no primeiro semestre de 2019. Pesquisar o trabalho do pedagogo fora o caminho escolhido para, a partir da crítica propositiva, elaborar uma síntese acerca dos limites, das possibilidades e dos enfrentamentos desse ofício, bem como da importância desta ação *na e para* a escola, posto que se não podemos mudar a realidade, hoje e agora, que possamos ao menos compreendê-la.

A relação diária de assessoramento quanto às perspectivas institucional, preventiva e

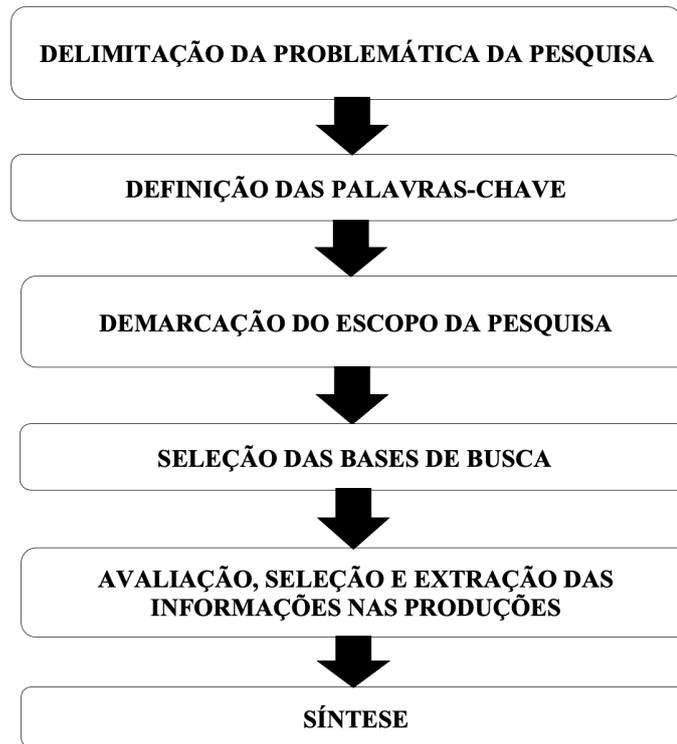
interventiva permitiram ao pesquisador intuir pela empiria, em outros termos, percorrer pelo abstrato. Logo, para chegar à constatação teórica, faz-se necessário caminhar do abstrato ao concreto, pensado, como anuncia Marx (1989, p. 228), chegar às “[...] determinações mais simples”, o que consiste numa maior aproximação dos elementos que realmente são constitutivos do objeto. Nessa linha de consideração, a justificativa pessoal reside na possibilidade de abordar a temática visando ampliar a discussão desta função na rede pública de ensino do Distrito Federal, palco de muitas contradições, disputas e indefinições. Com efeito, os estudos sobre a matéria poderão cooperar para a construção de novos olhares e possibilidades frente à problemática na SEEDF/EEAA e nos sistemas de ensino que dispuserem destes profissionais no sentido de promover avanços teórico e metodológicos.

Do ponto de vista acadêmico, este trabalho se faz necessário em razão da pequena quantidade de produções existentes acerca do objeto, considerando o estado do conhecimento (EC) realizado *a priori*. No tocante ao EC, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) anunciam que:

Estado do conhecimento é 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 (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 21-22).

A partir dessa análise, como advoga Kochhann (2021, p. 51), buscou-se realizar um “[...] mapeamento em diversos bancos de dados, não só em teses e dissertações, mas também em periódicos, livros, eventos nacionais”, com o fito de captar as discussões e traçar caminhos possíveis para explorar as filigranas do objeto. Assim, com o propósito de prezar pelo rigor científico da pesquisa, adotou-se como protocolo as seguintes etapas: delimitação da problemática da pesquisa, definição das palavras-chave, demarcação do escopo da pesquisa, seleção das bases de busca, avaliação, seleção e extração das informações nas produções e, por fim, a elaboração da síntese. Nesse ínterim, a Figura 1 detalha as etapas do percurso metodológico adotado.

Figura 1- Etapas do percurso metodológico.



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022).

Em conformidade com a Figura 1, o primeiro passo para a elaboração do EC foi saber qual questão moveria a investigação. Assim, delimitou-se para o estudo a seguinte indagação: O que as teses, dissertações, artigos, painéis, pôsteres e trabalhos realizados entre os anos de 2010 a 2021 acerca do trabalho do pedagogo, da SEEDF, na EEAA têm a revelar? Como a nomenclatura EEAA é própria da Distrito Federal, a pesquisa ora realizada contemplou tanto o trabalho do pedagogo de maneira geral como também o trabalho do pedagogo na esfera da EEAA.

A fim de buscar as produções alinhadas com a questão, fora definido o segundo passo, que consistiu na definição das palavras-chave: “pedagogia”, “pedagogo”, “trabalho do pedagogo” e “equipe especializada”. O rastreamento desses termos foi realizado no período de 2010 a 2021. Essas demarcações de tempo e espaço, como mencionado por Morosini, Kohls-Santos e Bitterncourt (2021, p. 23), “[...] são fundamentais para a compreensão do campo num contexto determinado segundo fundamentos teóricos basilares”, assim, a delimitação ora mencionada deve-se à publicação da Orientação Pedagógica (OP) do SEEA (2010) tida como marco teórico, técnico, operacional e metodológico para a atuação dos pedagogos e dos psicólogos na EEAA.

No momento seguinte, com o intuito de identificar as produções que abordassem, de maneira significativa, a temática e a questão da pesquisa, estabeleceram-se critérios de inclusão

e exclusão para as produções que viessem a ser localizadas com o fito de evitar trabalhos que não apresentassem características referentes à pergunta norteadora da pesquisa. O Quadro 1 apresenta os critérios estabelecidos.

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão.

ABREVIATURA DOS CRITÉRIOS	INCLUSÃO	ABREVIATURA DOS CRITÉRIOS	EXCLUSÃO
CI - I	Produções em Língua Portuguesa, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos CAPES e anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que no título apresentem descritores: (i) pedagogia, (ii) pedagogo, (iii) trabalho do pedagogo e (iv) equipe especializada, no período de 2010 a 2021.	CE - I	Produções, em língua estrangeira, disponíveis na BDTD, Periódicos CAPES, ENDIPE e ANPEd, que no título apresentem, os descritores: (i) pedagogia, (ii) pedagogo, (iii) trabalho do pedagogo e (iv) equipe especializada, no período de 2010 a 2021.
CI - II	Produções que tenham como área de conhecimento à Educação.	CE - II	Produções de outras áreas do conhecimento que não a Educação.
CI - III	Produções da BDTD, Periódicos CAPES, ENDIPE e ANPEd que abordem a temática do trabalho do pedagogo na educação básica nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.	CE - III	Produções da BDTD, Periódicos CAPES, ENDIPE e ANPEd que não abordem a temática do trabalho do pedagogo na educação básica nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.
		CE - IV	Produções da BDTD, Periódicos CAPES, ENDIPE e ANPEd que abordem o trabalho do pedagogo nas seguintes modalidades de educação: educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação a distância e educação bilíngue de surdos.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022).

No que tange à seleção das bases de busca para o EC, foram elegidas a BDTD, o Periódico CAPES e os anais e livros das reuniões científicas ENDIPE e da ANPEd. Cabe destacar que as buscas foram realizadas em momentos distintos na BDTD, em 31 de maio de 2022, às 12h40min, no Periódicos CAPES, via Acesso Comunidade Acadêmica Federada -

CAFe¹ -, em 02 de junho de 2022, às 15h19min, nos anais da XV (2010), XVI (2012), XVII (2014), XVIII (2016), XIX (2018) e XX (2020) reuniões do ENDIPE, em 28 de junho de 2022, às 06h17min, e nos anais das 33^a (2010), 34^a (2011), 35^a (2012), 36^a (2013), 37^a (2015), 38^a (2017), 39^a (2019) e 40^a (2021) reuniões científicas nacionais da ANPEd, em 01 de julho de 2022, às 15h48min.

No dia da pesquisa no banco de dados da BDTD, constavam na base 776.784 documentos, dos quais 563.194 eram dissertações e 213.590 eram teses de 130 instituições. Ao realizar a busca pelas palavras-chave, “pedagogia”, “pedagogo”, “trabalho do pedagogo” e “equipe especializada”, no título, inicialmente, foram identificadas 142 (cento e quarenta e duas) produções. Ao refinar a busca nos idos de 2010 a 2021 e no idioma português brasileiro, critério de inclusão CI - I, foram localizadas 105 (cento e cinco) produções. Desses estudos, 5 (cinco) estavam duplicados. Trabalhando com esses 100 (cem) estudos, ao aplicar os critérios de inclusão CI - II e o CI - III, bem como os critérios de exclusão CE - I, CE - II, CE - III e CE - IV, foram selecionados 7 (sete) estudos.

No Periódico CAPES, plataforma de grande referência para pesquisas, via Acesso CAFe, ao realizar a busca pelas palavras-chave, “pedagogia”, “pedagogo”, “trabalho do pedagogo” e “equipe especializada”, no título, inicialmente, foram identificados 29 (vinte e nove) trabalhos. Ao refinar a busca nos idos de 2010 a 2021 e no idioma português brasileiro, critério de inclusão CI - I, foram localizadas 18 (dezoito) produções. Nenhum estudo constava duplicado. Examinando os 18 (dezoito) artigos, ao aplicar os critérios de inclusão CI - II e o CI - III, bem como os critérios de exclusão CE - I, CE - II, CE - III e CE - IV, foram selecionados 3 (três) estudos.

No que tange aos eventos, o ENDIPE, realizado desde o ano de 1982, fora escolhido em razão da sua importância para o campo educacional. Reunindo pesquisadores, docentes da educação básica, superior e estudantes de graduação e pós-graduação, os encontros oportunizam o socializar de estudos e pesquisas em diversas modalidades. O evento originou-se da união de dois movimentos que possuíam como foco a discussão entre a prática de ensino e a didática: o “1º Encontro Nacional de Prática de Ensino” e o “1º Seminário A Didática em

¹ A Comunidade Acadêmica Federada - CAFe - é um serviço de gestão de identidade que reúne instituições de ensino e pesquisa brasileiras através da integração de suas bases de dados que permite aos usuários utilizarem login e senha institucionais para diversos serviços entre eles o acesso de forma remota ao Portal de Periódicos com diversas pesquisas brasileiras e internacionais.

Questão”, que olhavam para a forma como a educação era direcionada à época. Assim, da junção desses dois eventos, consolidou-se, em 1987, o IV ENDIPE. A ANPEd fora eleita por apresentar uma gama de produções científicas, na área da educação, distribuídas em trabalhos encomendados, trabalhos e pôsteres.

Nos portais dos eventos relativos as XV (2010), XVII (2014), XVIII (2016), XIX (2018) e XX (2020) reuniões do ENDIPE, adotou-se o protocolo conforme a organização do evento, que é bianual. Para tanto, analisou-se todos os trabalhos encomendados, trabalhos, painéis e pôsteres, o que demandou grande investimento de tempo e trabalho, haja vista que cada reunião possui um *site* específico e organização de armazenamentos próprias. Cabe destacar que o XVI encontro (2012) não foi incluído porque os trabalhos estavam inacessíveis no *site*² do evento durante o período de investigação.

Ao entrar nos bancos de dados dos eventos, foram revistos todos os anais, utilizando algumas ferramentas. Para os trabalhos que estavam presentes nos sites dos eventos ou anexados em arquivos no formato *PDF*³, foi usada a ferramenta de busca que a página possui ou a tecla “F3” do teclado, que retorna ao usuário os títulos que possuíam a palavra-chave digitada. Assim, nos anais das reuniões da ENDIPE, ao realizar a busca pelas palavras-chave, “pedagogia”, “pedagogo”, “trabalho do pedagogo” e “equipe especializada”, foram localizados, inicialmente, um total de 313 (trezentos e treze) produções entre trabalhos encomendados, trabalhos, painéis e pôsteres. Desses estudos, 5 (cinco) estavam duplicados. Ao refinar a busca aplicando os critérios de inclusão CI - II e o CI - III, bem como os critérios de exclusão CE - I, CE - II, CE - III e CE - IV, foram selecionados 4 (quatro) estudos.

Nos anais da 33^a, 34^a, 35^a, 36^a, 37^a, 38^a, 39^a e 40^a reuniões da ANPEd foram localizadas 121 (cento e vinte uma) produções entre trabalhos encomendados, trabalhos e pôsteres. Desses estudos, nenhum estava duplicado. Ao refinar a busca aplicando os critérios de inclusão CI - II e o CI - III, bem como os critérios de exclusão CE - I, CE - II, CE - III e CE - IV, foi selecionado 1 (um) estudo. Assim, o banco final incluído na análise deste estudo foi constituído de 15 (quinze) produções, sendo 7 (sete) da BDTD, 3 (três) do Periódicos CAPES, 4 (quatro) do ENDIPE e 1 (uma) da ANPEd.

Dessa forma, em função dos parâmetros de inclusão e exclusão, a pesquisa gerou um portfólio bibliográfico final composto por 2 (duas) teses, 5 (cinco) dissertações, 3 (três) artigos e 5 (cinco) trabalhos. Finalmente, as 15 (quinze) obras foram localizadas na íntegra nas bases

² Disponível em: <http://www.endipe2012.com.br/>.

³ O *PDF* é um formato de arquivo que foi desenvolvido pela *Adobe Systems* e sua sigla significa Formato Portátil de Documento.

de dados utilizadas e suas informações sintetizadas, a fim de responder à questão norteadora da pesquisa. Com o fito de facilitar a análise dos resultados, o Quadro 2 foi elaborado com informações quanto ano, autor(es), título, palavras-chave e resumo.

Quadro 2 – Ano, autor(es), título, palavras-chave e resumo

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES - BDTD				
ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
2012	FIORIN, B. P. A.	Trabalho e pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola	Curso de Pedagogia. Pedagogos(as). Pedagogia. Trabalho.	Buscou-se, com esta pesquisa, compreender como pedagogas graduadas, entre 2005 e 2010, no curso de Pedagogia, que trabalham atualmente em escolas, entendem e descrevem o seu trabalho, percebendo ou não este direcionamento de seu trabalho para a docência. O aporte teórico-metodológico para o desenvolvimento da pesquisa apresenta uma perspectiva dialética. Como procedimento, realizou-se um estudo com pedagogas através de questionários sobre o que elas entendiam e descreviam por seu trabalho, tendo como base as categorias: Trabalho, Pedagogia, Curso de Pedagogia e Pedagogos(as) e, posteriormente, realizou-se um grupo de interlocução para discussão e problematização das análises com os sujeitos da pesquisa. A análise dos dados embasou-se na Análise de Conteúdo. Realizou-se, ainda, uma retomada histórica do curso de Pedagogia no Brasil, pesquisa documental dos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia de 2004 e 2007 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, acreditando que a historicidade contribui para uma maior compreensão sobre o trabalho dos/das pedagogos(as). Ainda, no referencial teórico, realizaram-se discussões sobre trabalho e sobre a Pedagogia como ciência da educação.
2015	PABIS, N. A.	O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná	Trabalho. Pedagogo. Escola Pública.	A pesquisa teve como objeto o trabalho do pedagogo na escola e como sujeito os pedagogos que trabalham nos Núcleos Regionais de Educação – NRE, ambos no Estado do Paraná. Os objetivos foram: analisar o trabalho do pedagogo na escola pública por meio da percepção dos pedagogos atuantes nos Núcleos Regionais de Educação; verificar se o trabalho do pedagogo restringe-se ao que determina a lei ou se cria formas voltadas para a transformação; apreender a realidade do trabalho do pedagogo no Paraná, captando as contradições com as quais se depara. Os procedimentos metodológicos foram a análise de documento e a realização de questionário com os pedagogos que trabalham em 19 dos 32 NRE do Estado.
2016	HADDAD, C. R.	Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004 – 2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação	Políticas do Estado do Paraná. Trabalho de Pedagogos. Intensificação. Alienação. Burocracia.	Esta tese apresenta estudo das políticas do Estado do Paraná para o trabalho dos pedagogos da rede estadual de ensino formuladas e implementadas no contexto de 2004 a 2015. Trata-se de pesquisa documental, que realiza análise da política consubstanciada na Lei Complementar n. 103/2004, nos Editais de Concurso n. 37/2004, 10/2007 e 17/2013 e nas Resoluções n. 5851/94, n. 3651/2000, n.1150/2002, n. 4534/2011 e n. 4008/2012 que fixam o número de pedagogos das escolas estaduais. além destes documentos, também se recorreu a pesquisa em números do Jornal 30 de Agosto no período de 1997 a 2004. Como fonte de pesquisa bibliográfica são analisados os artigos produzidos no Programa de Desenvolvimento Educacional PDE/PR no período de 2007 a 2012 que tratam do trabalho dos pedagogos. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com lideranças da

				APP Sindicato e com pedagogos das escolas estaduais do Núcleo de Educação de Curitiba com o objetivo de compreender a implantação dessas políticas para o trabalho de pedagogos.
2016	SILVA, K. M.	Percepções de professores e pedagogos do desenvolvimento de suas atividades conjuntas no contexto escolar	Professores e Pedagogos. Trabalho colaborativo. Interações na escola. Escola democrática. Análises funcionais.	No estudo em questão foi feito um levantamento da legislação brasileira no que se refere ao trabalho conjunto de professores e pedagogos. Tomando por base o que está previsto na legislação, passou-se ao levantamento da percepção de professores e pedagogos sobre o que ocorre na prática, em escolas públicas de médio e grande porte na cidade de Paranaguá-PR. O estudo foi dividido em três fases. A primeira fase compreendeu a busca na legislação e em edital de concurso público, do que é descrito em relação ao trabalho de pedagogos e professores. Na segunda fase do estudo, 119 professores e 27 pedagogos, que lecionam dos sextos aos nonos anos da rede pública estadual de Paranaguá, responderam a um instrumento composto de duas partes, relacionadas ao “modus operandi” de ambos, no desempenho das atividades conjuntas. O questionário tinha duas versões equivalentes, uma para pedagogos e outra para professores. A primeira parte do questionário levantava a ocorrência, de forma colaborativa ou dividida por classe profissional, de quatro atividades previstas no último edital: elaboração do projeto político e pedagógico da escola; acompanhamento e orientação do processo de desenvolvimento dos alunos; estabelecimento de estratégias para recuperação para alunos de menor rendimento; articulação da escola com a família e comunidade. Na terceira fase desse estudo, foram realizadas entrevistas com dois pedagogos e quatro professores, com o objetivo de aprofundar a compreensão da natureza de realização dos trabalhos na escola.
2017	ROSA, S. R. B. O.	O trabalho do pedagogo na escola: compromisso com a gestão democrática na rede municipal de ensino de Curitiba	Concepção de pedagogo. Políticas educacionais. Trabalho do pedagogo. Gestão democrática.	A dissertação tem como objeto de investigação o trabalho do profissional pedagogo nas escolas da Rede Municipal de Curitiba. Define-se como objetivo geral da pesquisa: Analisar o trabalho do pedagogo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e a efetividade da práxis na organização do trabalho para a democratização/humanização da educação na escola pública. Trata-se de pesquisa documental e empírica. Realiza a análise histórica das regulamentações do curso de Pedagogia, principalmente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Lei Complementar do Estado do Paraná n. 103/2004, nos Editais de Concurso n° 37/2004, 10/2007, 17/2013, a atual Lei n° 14.544 de 11 de novembro de 2014, que institui o Plano de Carreira do Profissional do Magistério de Curitiba e o decreto n° 35 da referida lei que regulamenta as funções atribuídas ao Pedagogo. A análise dos documentos tem o objetivo de compreender a implantação e implicações das políticas educacionais na concepção e efetivação do trabalho do pedagogo. Além disso, pesquisou-se a produção do conhecimento sobre o trabalho do pedagogo, em teses e dissertações, em nível nacional, com ênfase no estudo da realidade do município de Curitiba. A pesquisa de campo envolve a aplicação de instrumentos de coleta e realização de entrevistas semiestruturadas com 24 pedagogas das escolas municipais da cidade de Curitiba para investigar a relação entre as políticas para a formação e trabalho do pedagogo e a efetividade do compromisso do profissional com a gestão democrática.
2018	VEIGA, E.	Gestão democrática da educação: o pedagogo nas	Gestão democrática.	A pesquisa tem como tema Gestão Democrática da Educação: O Pedagogo nas Escolas Municipais da Lapa – PR (2014 – 2017). Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da

		escolas municipais da Lapa – PR (2014-2017)	Organização do trabalho pedagógico. Políticas educacionais.	Universidade Tuiuti do Paraná, linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação. O objetivo geral da pesquisa é compreender a ação do pedagogo na organização do trabalho pedagógico na perspectiva da gestão democrática nas escolas municipais da Lapa – PR. Os objetivos específicos podem ser apresentados: conceituar gestão democrática da educação; investigar o trabalho do pedagogo no ambiente escolar; entender como esses sujeitos organizam o trabalho dentro da perspectiva da gestão democrática; analisar a ação do pedagogo na organização do trabalho pedagógico em cinco escolas municipais na cidade da Lapa – PR. A investigação justifica-se pela necessidade de entendimento acerca dos processos focados na organização do trabalho pedagógico voltado para a perspectiva da gestão democrática, pensando como articulam-se na busca de aperfeiçoamento no trabalho do pedagogo, bem como convivência dos envolvidos no processo ensino- aprendizagem. O aporte metodológico está embasado em análises documentais e coleta técnica de dados a partir de entrevistas, possibilitando o estudo em profundidade das cinco escolas municipais da Lapa- PR, selecionadas a partir de amostragem aleatórias.
2019	FREITAS, E. R.	O trabalho do pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a organização pedagógica da escola	Trabalho Pedagógico. Pedagogo. Pedagogia. Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Escola Pública.	O estudo visa investigar o trabalho do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). 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. 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, Regimento Interno da Secretaria de Educação do DF, os Referenciais para atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e a Portaria nº 254 (12/08/2008). Para análise dos dados, optou-se por utilizar a técnica da Análise do Discurso crítica e categorias do Materialismo Histórico Dialético. Os instrumentos utilizados foram: pesquisa documental, grupo focal, entrevistas semiestruturadas e questionários.
PORTAL DE PERÍODICOS CAPES				
2015	NEVES, B. M; SILVA, L. T.	O sentido da pedagogia e do pedagogo na educação escolar	Pedagogia. Pedagogo. Educação Escolar. Organização do Trabalho Pedagógico.	Por meio de uma abordagem crítica, buscou-se ampliar o conhecimento sobre os fundamentos do trabalho do pedagogo, sua importância e especificidade. Parte-se do pressuposto da observação da prática e das pistas conceituais e históricas, numa investigação centrada na práxis educativa e seus condicionantes.
2017	SCHVARZ, L. H. C.	Cotidianidade limites e possibilidades na ação do pedagogo	Educação. Conhecimento. Cotidianidade. Alienação.	Este estudo traz considerações sobre a ação do pedagogo na cotidianidade como categoria de uma totalidade configurada pelas relações sociais e pela apropriação das objetivações humano-genéricas essenciais à vida do homem. É um estudo de caráter bibliográfico, cujos achados teóricos se constituem como um ensaio introdutório de uma pesquisa de Mestrado em Educação sobre a ação do pedagogo na esfera da cotidianidade.

2019	LUCINDO, I. N; ARAÚJO, R. M. B.	Quem são os Pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE de Ouro Preto, Minas Gerais? O perfil e a formação em foco	Curso de Pedagogia. Formação do Pedagogo. Pedagogo.	O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de Mestrado cujo objetivo foi conhecer quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto / MG. O estudo, de abordagem qualitativa, fez uso de análise documental, questionário e entrevista para coletar os dados, com posterior tratamento das entrevistas pela análise de conteúdo.
ANAIS DO XV (2010), XVII (2014), XVIII (2016), XIX (2018) e XX (2020) ENCONTROS NACIONAIS DO ENDIPE				
2016	RUARO, M. L; LINHARES, C.	O trabalho prático e didático do pedagogo na escola pública do estado do Paraná diante da nova racionalidade técnica: possibilidades e limites	Racionalidade técnica. Trabalho didático-pedagógico. Escola pública.	O objetivo da proposta investigativa foi a análise crítica do trabalho do pedagogo, responsabilizado pela articulação e a operacionalização de todos os procedimentos didático-pedagógicos, inclusive o projeto pedagógico.
2018	SILVA, C. S; ANDRADE, M. L.	Ciência pedagógica e a mediação do pedagogo	Pedagogo. Mediação. Ciência Pedagógica.	O presente trabalho propõe analisar, para além da função de atuação prescritiva ou técnica pedagógica do pedagogo, a atividade mediadora que desenvolve na escola básica atual. A pesquisa de cunho qualitativo propôs em sua metodologia, entrevistar professores pedagogos que desenvolvessem práticas bem-sucedidas nas escolas públicas da Rede Estadual do Paraná.
2020	PEREIRA, N. A. M; FLORÊNCIO, T. S.	Conhecimento didático-pedagógico e disciplinar para a atuação do(a) pedagogo(a) na escola	Formação de professoras(es). Pedagogia. Didática. Práxis. Ensino de Hist.	O estudo teve a motivação de, no geral, promover uma discussão a respeito do nexo entre Pedagogia, Didática, Práxis e Ensino de História, de modo que trate a relação conteúdo específico e didático-pedagógico na práxis do(a) professor(a) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Optamos por um estudo de abordagem qualitativa, a partir de um estudo bibliográfico. Sinalizou-se o método dialético como método de investigação.
2020	MOREIRA, S. C; SILVA, R. C. C; SILVA, M. F.	Ressignificação dos diálogos e atuação da equipe especializada de apoio à aprendizagem na comunidade de aprendizagem para favorecer a inclusão	Comunidade de Aprendizagem. EEAA. Inclusão. Metodologias. Adequações curriculares.	Este artigo buscou uma reflexão acerca dos modelos de educação, pautados na inclusão; analisa a atuação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), numa Comunidade de Aprendizagem e sua contribuição na seleção e aplicação de metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas e interdisciplinares, para mediar o desenvolvimento de aprendizagens de diferentes grupos e promover a inclusão.
ANAIS DA 33ª, 34ª, 35ª, 36ª, 37ª, 38ª, 39ª e 40ª REUNIÕES ANUAIS DA ANPED				
2015	LUCINDO, N. I.	Perfil, formação e trajetórias: um estudo sobre os pedagogos que atuam nas instituições de	Curso de Pedagogia. Formação do Pedagogo.	A pesquisa investigou quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. Buscou conhecer os aspectos legais do curso de Pedagogia; identificar o perfil desses pedagogos e os motivos que os levaram a ingressar no curso; verificar como ocorreu sua formação inicial e como ocorre a formação continuada. A

		ensino público da S.R.E. de Ouro Preto		metodologia adotada foi a pesquisa documental, bibliográfica e de campo que fez uso de questionário e entrevista semiestruturada.
--	--	---	--	---

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022).

Os dados do Quadro 2, com o ano, autor(es), títulos, palavras-chave e resumo, permitem visualizar que os estudos selecionados apresentam no título ao menos um dos descritores utilizados para a busca. Para fins de uma primeira análise e discussão, descrever-se-á, em ordem cronológica de publicização, os autores, o tipo do trabalho, os resultados dos estudos e as principais referências utilizadas, conforme disposto no Quadro 3.

Quadro 3 – Resultados dos estudos e as principais referências.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD			
AUTOR(ES)	TIPO DO TRABALHO	RESULTADOS	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS
FIORIN, B. P. A.	DISSERTAÇÃO	Com esta pesquisa, evidenciou-se que a Pedagogia ainda precisa ser problematizada, a fim de conseguir sustentar-se como ciência da educação. Além disso, é mister que o trabalho dos/das pedagogos(as) seja aprofundado em diferentes contextos na tentativa de desmistificar a ideia de que o/a pedagogo(a) só trabalha na sala de aula.	Antunes (1999 e 2005); Brzezinski (1996); Franco (2002, 2007 e 2008); Libâneo (2002 e 2006).
PABIS, N. A.	TESE	O trabalho dos pedagogos é desenvolvido em meio a contradições entre o que apresenta a lei e o que o profissional realiza. Documentos que orientam esse trabalho direcionam para o trabalho unitário e uma gestão democrática, contudo, o pedagogo é chamado a desenvolver atividades que não lhes são inerentes. Como multitarefeiro, atende à perspectiva gerencial de gestão que, como em outras fases, está a serviço do capital, implementando as políticas educacionais que são traçadas pelo Estado.	Kuenzer (2002); Libâneo (2002); Saviani (2008).
HADDAD, C. R.	TESE	Constata-se a partir da pesquisa que o trabalho do pedagogo na escola pública paranaense tem sido marcado pelo trabalho de multitarefas, pois, além das muitas atribuições ligadas à organização do trabalho pedagógico, que são de sua responsabilidade, ele acaba assumindo uma série de atividades cotidianas e rotineiras.	Antunes (2009 e 2011); Kuenzer (2002, 2005 e 2014); Saviani (1994, 1997, 2007, 2012 e 2013).
SILVA, K. M.	DISSERTAÇÃO	A análise evidencia que muitos dos comportamentos relatados por professores e pedagogos no desempenho de suas atividades conjuntas, não favorecem o trabalho colaborativo entre eles, apontando para uma distância entre o que está previsto na legislação e o que de fato acontece no dia a dia das escolas.	Libâneo (2013); Saviani (2006).
ROSA, S. R. B. O.	DISSERTAÇÃO	Nas relações entre o trabalho do pedagogo nas escolas e as políticas de gestão da educação, as pedagogas compreendem a importância de a gestão democrática ser construída e incorporada coletivamente nas relações de trabalho.	Brzezinski (1996); Franco (2008); Saviani (1985, 1991, 1999, 2007, 2008 e 2012).
VEIGA, E.	DISSERTAÇÃO	Com a pesquisa, revela-se que o trabalho do pedagogo na escola pública na perspectiva da gestão democrática é pouco questionado, ainda há muito a ser feito para que seja verdadeiramente democrático. Assim, é preciso	Brzezinski (2003); Gadotti (2004); Kuenzer (2002);

		uma análise criteriosa sobre esse trabalho, com o objetivo de contribuir para a educação no município da Lapa, e para as políticas públicas, visando à construção de uma sociedade democrática.	Libâneo (1990, 2001, 2002, 2004 e 2006); Saviani (1991, 1996, 1977 e 2008).
FREITAS, E. R.	DISSERTAÇÃO	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.	Antunes (2012); Cruz (2012); Dantas (2001, 2003 e 2007); Franco (2003 e 2008); Gauthier e Tardif (2010); Imbernón (2010); Nóvoa (1999); Pimenta (1999).
PORTAL DE PERÍODICOS CAPES			
NEVES, B. M.; SILVA, L. T.	ARTIGO CIENTÍFICO	A atividade do pedagogo se trata de um trabalho científico, baseado no diálogo com os fundamentos da educação (antropologia, sociologia, história, filosofia, psicologia etc.)	Franco (2008); Libâneo (2008 e 2012); Saviani (1985, 2008 e 2012); Silva (2006).
SCHVARZ, L. H. C.	ARTIGO CIENTÍFICO	Ao viver na cotidianidade, o pedagogo poderá ser agente de mudança na não cotidianidade, ou seja, poderá intervir provocando, instigando a mudança como mediador entre o cotidiano e o não cotidiano no processo educativo. O conhecimento teórico, como instrumento de concepção sobre o mundo e o homem, é o subsídio para o processo de reflexão e tomada de decisão do pedagogo em sua ação mediadora entre a aplicação do conhecimento tácito no cotidiano e o não cotidiano pela ação de caráter científico.	Duarte (2007 e 2012); Libâneo (2012); Saviani (2006).
LUCINDO, I. N.; ARAÚJO, R. M. B.	ARTIGO CIENTÍFICO	Os resultados indicaram que esses pedagogos têm na base de sua formação o curso de Magistério e são os especialistas de educação formados na vigência do Parecer CFE nº 252/69, quando o curso de Pedagogia estava estruturado por habilitações. Ao analisarmos a formação inicial que receberam identificamos que ela foi bem teórica, com pouco incentivo à pesquisa, e que o contato com o campo profissional se deu essencialmente a partir do estágio.	Cruz (2009, 2011 e 2012); Franco (2011); Libâneo (2001, 2005, 2011 e 2015).
ANAIS DO XV (2010), XVII (2014), XVIII (2016), XIX (2018) e XX (2020) ENCONTROS NACIONAIS DO ENDIPE			
RUARO, M. L.; LINHARES, C.	PÔSTER	A pesquisa não termina com respostas, mas abre o horizonte para pensar em práticas didáticas para auxiliar a práxis da gestão que o pedagogo desenvolve no espaço escolar na contemporaneidade.	Paro (1998 e 2002).
SILVA, C. S.; ANDRADE, M. L.	PÔSTER	A análise realizada destaca que na atividade dos pedagogos o domínio da ciência pedagógica, a consciência sobre a função social da escola pública contemporânea, bem como dos saberes do cotidiano	Franco (2008); Giroux (1997).

		escolar promovem efeitos significativos no processo ensino aprendizagem.	
PEREIRA, N. A. M; FLORÊNCIO, T. S.	TRABALHO	Ao(à) pedagogo(a) a exigência de domínio do conhecimento específico e do conhecimento didático-pedagógico é fundamental para sua atuação profissional, ou seja, é preciso uma formação que propicie a compreensão do conteúdo específico da área de conhecimento a ser ensinado e, ao mesmo tempo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, além de requerer a compreensão da forma de organização desses conteúdos e como serão trabalhados para serem aprendidos pelos(as) alunos(as).	Konder (1992); Libânio (1994); Pimenta (1995); Saviani (2008); Vásquez (2001); Veiga (1991).
MOREIRA, S. C; SILVA, R. C. C; SILVA, M. F.	TRABALHO	O trabalho oportuniza uma reflexão acerca dos modelos de educação, pautados na inclusão; analisa a atuação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), numa Comunidade de Aprendizagem e sua contribuição na seleção e aplicação de metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas e interdisciplinares, para mediar o desenvolvimento de aprendizagens de diferentes grupos e promover a inclusão.	Afonso (2001).
ANAIS DA 33ª, 34ª, 35ª, 36ª, 37ª, 38ª, 39ª e 40ª REUNIÕES ANUAIS DA ANPED			
LUCINDO, N. I.	TRABALHO	Os resultados demonstram que as discussões sobre o curso e a formação do pedagogo ainda não cessaram, pois se faz necessário avaliar a formação oferecida à luz da Resolução CNE 01/2006. Os protagonistas da pesquisa se formaram na vigência do Parecer CFE 252/69 e o curso de Magistério foi decisivo para que cursassem Pedagogia. A formação inicial foi mais teórica que prática e na formação continuada foi constatada uma lacuna, pois, na região pesquisada, inexistia a oferta de uma formação específica para o pedagogo, fazendo com que eles busquem formas próprias de formação.	Cruz (2009, 2011 e 2012); Franco (2011); Libâneo (2001, 2005, 2011 e 2015).

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022).

Em consonância com o disposto no Quadro 3, do conjunto das produções, 14 (quatorze) (93,33%) focalizam o trabalho do pedagogo de maneira geral, isto é, na educação básica nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Desse modo, não foram localizados muitos trabalhos, na área da educação, que contemplassem o trabalho do pedagogo na EEAA, exceto a investigação de Freitas (2019), que equivale a (6,67%). O estudo de Moreira, Silva e Silva (2020) não trata, especificadamente, do trabalho do pedagogo, mas aborda nuances da EEAA, circunstância que corrobora para a pesquisa. Esse dado chama atenção para a necessidade de estudos que se proponham a discutir as especificidades do trabalho do pedagogo da EEAA no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Somado a esse fato, a partir das conclusões apresentadas em cada trabalho, foi possível identificar que a atuação do pedagogo na escola pública difere entre o instituído (lei, regra, norma) e o instituinte (concretizado na escola). Pabis (2015), Freitas (2019), Haddad (2016) e

Silva (2016) sinalizam que existem contradições entre os documentos orientadores do trabalho do pedagogo e o trabalho real executado na escola. Tal fato retira do profissional a possibilidade de desenvolver-se como um intelectual orgânico (Gramsci, 1968) responsável por uma área específica do conhecimento e coopera para atribuir a ele uma dimensão tarefaira (Kuenzer, 1998), que em função das múltiplas determinações presentes na escola, acaba desenvolvendo um trabalho que não perpassa pelos conteúdos da Pedagogia tomada como ciência da e para a práxis educativa.

Com efeito, advoga-se que o instituído e o instituinte são duas facetas que devem ser trabalhadas por meio de um movimento dialético, pois o instituído constitui a referência dos novos elementos que operam com o instituinte. Compreendendo esse movimento, e com base em elementos da realidade concreta, o pedagogo pode colaborar com a democratização da escola a partir de um trabalho sistemático, intencional e direcionado à finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades de desenvolvimento dos estudantes de forma a contribuir, significativamente, para suplantar os obstáculos à apropriação do conhecimento por parte dos educandos ao longo do processo de escolarização. Nesse ponto, os pedagogos são convocados a tomarem consciência do que são e do que podem vir a ser dentro da estrutura social.

Nessa linha de considerações, Fiorin (2012, p. 86) chama atenção para a necessidade de que a “Pedagogia ainda precisa ser problematizada a fim de conseguir sustentar-se como ciência da educação”. Essa nuance abordada pelo trabalho permite compreender que refletir acerca do trabalho do pedagogo passa, inevitavelmente, pela reflexão sobre a formação do pedagogo, bem como pelo entendimento da Pedagogia como ciência da e para a prática educativa, pois, dependendo da concepção do pedagogo, este pode aliar seu trabalho a um projeto societário que visa a manutenção do *status quo* ou a transformação da sociedade. Dessa contradição, Neves e Silva (2015), Silva e Andrade (2018) e Pereira e Florência (2020) enfatizam em seus escritos que urge considerar a atividade do pedagogo como científica, uma vez que essa carece do conhecimento teórico para o processo de reflexão e tomada de decisão acerca da OTP.

Os estudos de Rosa (2017) e Veiga (2018) também são significativos do ponto de vista de trazer para o bojo da discussão as implicações do trabalho do pedagogo para a consolidação de espaços democráticos na escola. A gestão democrática nas escolas públicas é um princípio constitucional, conforme disposto no art. 206 da Constituição Federal (1988), nos artigos 3º, inciso VIII, e 14, incisos I e II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996) e do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Esse compromisso, que está

para além da escolha dos gestores por meio do voto, favorece a escola e os sujeitos na democratização da própria sociedade.

O pôster de Ruaro e Linhares (2016), apresentado na XVIII reunião do ENDIPE, é, substancialmente, profícuo ao debate porque compreende que a prática de intervenção pedagógica do pedagogo é capaz de mobilizar diversas instâncias na escola, dito de outro modo, permite uma (re)oxigenação do *corpus* escolar. Esse movimento permite novos arranjos na OTP com vistas à construção colaborativa do trabalho pedagógico na escola o que, diretamente ou indiretamente, acaba por gerar corresponsabilidade que, por sua vez, gera aprendizagens. Uma vez que, todos podem se responsabilizar por um projeto educativo coletivo com vistas a construção de uma nova realidade.

Lucindo (2015; 2019) traz para o debate a questão da formação do pedagogo no Brasil enfatizando a hegemonia da docência no que concerne à formação inicial dos licenciandos. Formação essa que subsumi a docência em detrimento da Pedagogia. A partir da leitura, chega-se à conclusão que se faz necessário repertoriar o percurso da Pedagogia, compreendendo-a nesse movimento descontínuo de rupturas e continuidades que, por vezes, descaracteriza a Pedagogia como espaço de produção do conhecimento científico sistematizado. Esse dissenso em relação à Pedagogia acaba, conseqüentemente, afetando a identidade profissional e o campo de atuação dos egressos frente aos projetos educativos em disputa na sociedade.

Moreira, Silva e Silva (2020), em um trabalho apresentado na XX reunião do ENDIPE, salienta que a atuação da EEAA

[...] perpassa pela avaliação e identificação de necessidades das crianças e grupos, para então realizar o trabalho acerca das práticas de ensino que garanta condições de acesso e de permanência com aprendizagem, buscando promover atendimento com qualidade [...] (Moreira; Silva; Silva, 2020, p. 342).

Tal afirmação vem ao encontro da OP, expressando o *motus* dialético do trabalho do pedagogo na EEAA na lógica do desenvolvimento humano, dos processos educativos, da assessoria, da análise e da avaliação, o que permite diferenciar o núcleo do trabalho do pedagogo atuante na EEAA e o núcleo do trabalho dos professores regentes. Numa tentativa de ilustrar como poderia se diferir o núcleo do trabalho dos pedagogos e o núcleo do trabalho dos professores regentes, tem-se a Figura 2.

Figura 2 – Núcleo do trabalho do pedagogo na EEAA e dos professores regentes.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022).

O que importa observar, no tocante à constituição identitária desses profissionais, conforme a Figura 2, refere-se à docência. Todos, sem exceção, exerceram-na, o que, inevitavelmente, pode contribuir para que a atuação do pedagogo na EEAA seja politicamente engajada, crítica e reflexiva. Tal fato leva o profissional a ter uma visão de totalidade da realidade educacional que, lamentavelmente, ainda é excludente em nosso país. A experiência docente, portanto, auxilia na compreensão do fenômeno educativo face às condições objetivas e subjetivas relativas ao trabalho do pedagogo.

Na segunda análise, buscou-se perceber a natureza dos estudos. Assim, localizou-se 4 (quatro) estudos teóricos, o que corresponde a 26,67%, e 11 (onze) estudos empíricos, o que equivale a (73,33%). A Tabela 1 detalha a natureza dos estudos e a base de dados.

Tabela 1 – Natureza dos estudos e base de dados.

	BDTD	PERIÓDICOS CAPES	ANAIS DO XV (2010), XVII (2014), XVIII (2016), XIX (2018) e XX (2020) ENCONTROS NACIONAIS DO ENDIPE	ANAIS DA 33^a, 34^a, 35^a, 36^a, 37^a, 38^a, 39^a e 40^a REUNIÕES ANUAIS DA ANPEd
TEÓRICO	0	2	2	0
EMPÍRICO	7	1	2	1
TOTAL			15	

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022).

Nota-se que nos trabalhos há o predomínio da abordagem qualitativa de pesquisa envolvendo teóricos basilares, documentos oficiais e com a utilização de variadas técnicas de geração de dados, como entrevistas semiestruturadas, questionários, grupo focal, grupo de interlocução, estado da arte, estado do conhecimento dentre outros. Nos estudos da BDTD, no tocante ao método, grande parte das pesquisas (26,66%) utilizaram o MHD como fundamento.

Cabe frisar que os trabalhos e pôsteres analisados, pertinentes aos eventos, não apresentavam informações metodológicas claras (Silva; Andrade, 2018; Moreira; Silva; Silva, 2020; Lucindo, 2015; 2019). De todas as produções, os autores mais citados são Saviani, Libâneo, Franco dentre outros, conforme disposto na nuvem de palavras representada na Figura 3.

Figura 3 – Nuvem de palavras das principais referências.



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022).

Observa-se, com a nuvem de palavras, que, para além das referências citadas, outros estudiosos da Pedagogia constam, a saber: Brzezinski, Kuenzer, Cruz e Pimenta. Entre os autores mais utilizados, destaca-se que a concepção de Pedagogia não é única, ou seja, não há um padrão conceitual do qual todos compartilhem. Nessa direção, em um esforço de síntese, o Quadro 4 traz o ideário dos pesquisadores.

Quadro 4 – Autores e conceituações de Pedagogia.

AUTOR(A), ANO	CONCEITUAÇÃO DA PEDAGOGIA
Libâneo, 2000	Campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação - da prática educativa como elemento integrante da atividade humana inerente aos processos sociais.
Saviani, 2005	Teoria científica da educação que se estrutura a partir e em função da prática educativa.
Franco, 2008	Ciência da educação que tem como objeto de estudo a práxis educativa.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022).

Ao refletir sobre as conceituações dos autores acerca da Pedagogia, apresentada em cada trabalho, pode-se identificar uma convergência em torno da cientificidade da Pedagogia. Pedagogia essa que pode ser entendida como uma ciência que produz um conhecimento

sistemático sobre a educação como prática social circunscrita num contexto amplo, permeado por relações múltiplas e determinações complexas, que ocorre em diferentes espaços e tempos sob diferentes intencionalidades junto a diferentes indivíduos.

A partir do exposto, nesse movimento de identificar e analisar as pesquisas sobre o trabalho do pedagogo da SEEDF/EEAA dos últimos dez anos, vê-se que, em sua grande maioria, os trabalhos se dedicam a olhar o pedagogo de maneira geral, isto é, sem especificar sua atuação em equipes especializadas de apoio ou em outras áreas que não estejam restritas à sala de aula. Frente a esse quadro, têm-se, portanto, uma boa base para justificar a relevância da pesquisa, bem como de sua contribuição para a ampliação das discussões já que o trabalho deste profissional tem o potencial de incentivar a construção de novos arranjos escolares e estratégias na OTP.

Da perspectiva social, a pesquisa é de grande relevância, pois corrobora para apreender as contradições da prática com vistas a melhoria da qualidade do trabalho prestado pelos pedagogos de maneira que estes deem respostas tecnicamente competentes e politicamente concernentes à democratização da escola pública, uma escola não-seletiva e articulada aos interesses das camadas dominadas com vistas à emancipação humana, em todos os sentidos, contrapondo-se, assim, a uma concepção gerencialista expressa pelas perspectivas educacionais hegemônicas e neoliberais.

Nessa linha de considerações, tem-se como problema da pesquisa: quais os limites, as possibilidades e os enfrentamentos do trabalho do pedagogo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem? Guiando-se por essa questão, o objetivo geral consiste em analisar os limites, as possibilidades e os enfrentamentos do trabalho do pedagogo, da rede pública de ensino do Distrito Federal, na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Sob esse foco, para responder ao objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos: i) Historicizar o Curso de Pedagogia no Brasil; ii) Apresentar a constituição identitária do Curso de Pedagogia e do Pedagogo na sociedade brasileira; iii) Apresentar o pedagogo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem; iv) Discutir o trabalho do pedagogo na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.

Com vistas a possibilitar um entendimento global e dar organicidade ao estudo, o Quadro 5 demarca, de maneira detalhada, as minudências da pesquisa, em outras palavras, o objeto, a delimitação, a justificativa, o problema, o objetivo geral e os específicos, os instrumentos metodológicos e os eixos teóricos.

Quadro 5 – Quadro de coerência.

TÍTULO		
O TRABALHO DO PEDAGOGO NA EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM: limites, possibilidades e enfrentamentos		
OBJETO	DELIMITAÇÃO DO OBJETO	JUSTIFICATIVA
O trabalho do pedagogo	O trabalho do pedagogo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.	Variados motivos de cunho pessoal, acadêmico e social justificam pesquisar o trabalho do pedagogo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.
PROBLEMA		OBJETIVO GERAL
Quais os limites, as possibilidades e os enfrentamentos do trabalho do pedagogo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem?		Analisar os limites, as possibilidades e os enfrentamentos do trabalho do pedagogo, da rede pública de ensino do Distrito Federal, na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS
Historicizar o Curso de Pedagogia no Brasil		Pesquisa bibliográfica e análise documental.
Apresentar a constituição identitária do Curso de Pedagogia e do pedagogo na sociedade brasileira.		Pesquisa bibliográfica e análise documental.
Apresentar o pedagogo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.		Pesquisa bibliográfica e análise documental.
Discutir o trabalho do pedagogo na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.		Questionário.
		EIXOS TEÓRICOS
		Educação; Pedagogia; Curso de Pedagogia no Brasil.
		Identidade do Curso de Pedagogia no Brasil; Identidade do pedagogo na sociedade brasileira.
		Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem; Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem; O trabalho do pedagogo na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022), a partir do modelo de Kochhann (2021).

O próximo capítulo demarcará os caminhos percorridos pelo pesquisador, a fim de dar conta do objeto. Olhando o problema a partir do prisma do MHD, buscar-se-á traçar as características da pesquisa, os instrumentos metodológicos, o *locus* da pesquisa, a população e

o modo pelo qual os dados gerados pela empiria serão tratados. O leitor terá uma exposição panorâmica de fundamental importância para o empreendimento em tela.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS

Considerando que a própria maneira de colocar o problema já anuncia uma postura metodológica e que o método se vincula, organicamente, a uma questão de postura do pesquisador, de concepção de realidade, de mundo e de vida, este capítulo tem por objetivo apresentar a aproximação quanto ao MHD, a caracterização do estudo, os instrumentos metodológicos, o *locus* da pesquisa, a população e o modo pelo qual os dados gerados pela empiria serão tratados.

2.1 Aproximação metodológica do materialismo histórico-dialético

Quanto ao método, há um longo histórico de pensadores, filósofos e cientistas que apresentaram diversas abordagens a partir das quais a inteligência humana pode apreender a realidade, conforme as concepções de homem e de mundo. Neste estudo, tomar-se-á a visão caótica do todo (*síncrese*) à compreensão da rica totalidade de mediações pelas quais passam o objeto (*síntese*). Com o fito de descrever a aproximação quanto ao MHD, este trabalho tem como pilar, substancial, Marx (1974; 1978; 1989; 2008; 2011), Netto (1994; 2011), Húngaro (2014), Cury (1985), Konder (2006), Frigotto (2002), entre outros.

Marx (1818-1883), diferentemente de Comte (1798-1857), Francis Bacon (1561-1626), Descartes (1596-1650), Weber (1864-1920) e Durkheim (1858-1917), não escreveu um tratado metodológico para as ciências sociais. Sua produção está, intrinsecamente, relacionada ao seu objeto de estudo. No conjunto de sua obra, revolucionária, o interesse repousou na crítica e na compreensão do modo de produção capitalista

Marx não nos apresentou o que “pensava” sobre o capital, a partir de um sistema de categorias previamente elaboradas e ordenadas conforme operações intelectivas: ele (nos) descobriu a estrutura e a dinâmica reais do capital; não lhe “atribuiu ou “imputou” uma lógica: extraiu da efetividade do movimento do capital a sua (própria, imanente) lógica (Netto, 2011, p. 52-53).

Nesta linha de raciocínio, Marx não tentou uma nova epistemologia, um novo paradigma, o que ele objetivou fora extrair da ordem burguesa as suas múltiplas determinações. Nessa ótica, o pensador tratou de investigar a gênese, o desenvolvimento, a consolidação e as crises da ordem burguesa (Netto, 2011). O método marxiano nos é apresentado, de maneira sucinta, na Introdução à Crítica da Economia Política:

Cabe à investigação apropriar-se da matéria em todos os seus pormenores, analisar as diversas formas do seu desenvolvimento e descobrir a sua relação íntima. É somente

depois de concluída esta tarefa que o movimento real pode ser exposto no seu conjunto. Se eu conseguir chegar a esse ponto, de tal modo que a vida da matéria se reflita na sua reprodução ideal, isso pode levar a acreditar numa construção a priori [...] o movimento do pensamento é apenas o reflexo do movimento real, transposto e traduzido no cérebro do homem (Marx, [1867], 1974, p. 9-10).

Húngaro (2014) sinaliza, ainda, que para além da Introdução à Crítica da Economia Política, Marx nos apontou mais algumas páginas sobre a discussão metodológica na Ideologia alemã, em 1845/1846, e outras encontradas na Miséria da Filosofia, em 1847. Em síntese, o que podemos depreender da teoria social de Marx, de seus poucos, mais riquíssimos, apontamentos metodológicos diz respeito ao entendimento de que “[...] uma pesquisa assentada nesse método não pode prender-se em orientações panfletárias, já que é o próprio objeto a ser estudado que irá direcionar a dinâmica de escrita da síntese [...]” (Freitag, 1993 *apud* Silva, 2017, p. 69).

Marx, em sua caminhada para a compreensão da ordem burguesa, partindo da realidade concreta, buscou apreender as múltiplas determinações que constituíam o seu objeto de estudo. Nesse movimento, emergiram as categorias ontológicas, originadas a partir do próprio estudo, as quais expressaram a efetividade de sua investigação. Conforme anuncia Cury (1985, p. 26), as categorias são expressões conceituais que “[...] dão conta de certa realidade da forma mais abrangente possível”, proporcionando o entendimento do fenômeno pelos movimentos que o compõem.

À vista disso, partindo da realidade concreta a qual se situa a pesquisa, *a priori*, elencou-se para a referida investigação as categorias de *totalidade*, *mediação*, *contradição* e *historicidade* tomadas como referências teóricas e epistemológicas na compreensão do trabalho do pedagogo da SEEDF, que desde o ingresso na EEAA têm sua prática envolta em influências pedagógicas, ideológicas, sociais, políticas, culturais e econômicas. As categorias aqui arroladas são utilizadas como instrumento de apropriação do objeto. Em outras palavras, são dimensões possíveis de serem analisadas, constructos teóricos-metodológicos que auxiliam o pesquisador a entender a realidade objetiva no seu *devoir*. As categorias não se excluem umas das outras, mas se complementam na busca pela essência do ofício do pedagogo na SEEDF/EEAA, que não é algo findado, estático, mas sim mutável e influenciado pelo contexto histórico e concreto mais amplo.

A categoria da *totalidade* nos orienta para a compreensão do trabalho do pedagogo na SEEDF/EEAA num nível mais abrangente, isto é, de gênese, evolução, limites, possibilidades e enfrentamentos, enfim, nos remete ao entendimento de que qualquer objeto que o homem possa perceber é parte de uma “[...] totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima

complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade [...]” (Netto, 2011, p. 56).
Apropriadamente, a totalidade

Não é algo que tenha uma existência em si. Ela é o processo de criação de sua estrutura porque é vista como produção social do homem. Isto quer dizer que a totalidade [...] implica historicização dos fenômenos, ou seja, impõe-se pensá-la não a partir de si própria, mas a partir de totalidades (Cury, 1985, p. 37).

A totalidade é assumida neste estudo, pois o concreto não é um dado isolado, mas uma totalidade articulada, isto é, cada fenômeno deve ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Significa dizer que, para esquadrihar o objeto com vistas à elaboração de uma síntese crítica e contributiva, faz-se necessário partir do todo orgânico e não de suas partes isoladamente. Para Konder (2006, p. 37), “[...] a síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de totalidade”.

Quanto à categoria da *mediação*, essa é um elemento que se articula mutuamente e dialeticamente à complexa teia de dimensões da vida social, ainda que seja nas determinações contraditórias da sociedade capitalista. A mediação é percebida nas relações dos elementos que integram a realidade, a qual se propõe conhecer, neste caso específico, o trabalho do pedagogo na SEEDF/EEAA. O conceito de mediação indica que nada é isolado. A mediação:

Implica [...] o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora. [...] Implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso. [...] Essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. [...] Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não-petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real (Cury, 1985, p. 43).

Consoante ao excerto, o trabalho do pedagogo articula-se direta e mediadamente com a OTP. Logo, evidenciando essas mediações internas, causais e opostas, pretender-se-á ir além das aparências e penetrar na essência do objeto, pois “[...] sem as mediações as teorias se tornam vazias e inertes, e, sem as teorias, as mediações se tornam cegas ou caolhas” (Cury, 1985, p. 43-44). Já Konder (2006, p. 37) anuncia que “A experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão mediada (que a gente vai descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos)”.

Considerando que, como anuncia Cury (1985, p. 30), “[...] a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real”, este estudo também tomará a *contradição* como categoria, a fim de expressar o contraditório como ele é, uma vez que:

A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. [...] A contradição pois ao interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que ainda não é, numa síntese contraditória (Cury, 1985, p. 30-31).

Como se vê, a contradição é a raiz do movimento, é imanente a própria realidade, compreendida como uma totalidade concreta, essencialmente, em movimento e fundamentalmente, historicizada. Isso implica perceber, num primeiro momento, que o trabalho do pedagogo na SEEDF/EEAA diverge na forma e no conteúdo. Ao mesmo tempo em que pode objetivar a transformação da sociedade, pode também colaborar para a conservação, pois as conexões nas quais os pedagogos estão imbricados, no interior de suas práticas, são contraditórias.

As conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. Em tais unidades, a contradição é essencial: não é um mero defeito do raciocínio [...] a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem (Konder, 2006, p. 49).

Outra categoria essencial para a pesquisa em apreço, considerando o MHD, é a *historicidade*, isto é, a forma pela qual a humanidade vem se organizando através de sua história (Gadotti, 1983). Esse princípio admite o homem como resultado da história dos que o sucederam, contudo, não é a continuidade de um homem passivo, mas sim um indivíduo, ativo, portanto, concreto, situado histórica e socialmente que no decurso de sua história atual, em razão de seu meio histórico e cultural pensa, se pensa e influencia pensamentos e ações. Como escreve Gamboa, “[...] um ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais [...] criador da realidade social e o transformador desses contextos” (Gamboa, 2002, p. 103). A historicidade será tomada neste estudo para analisar o trabalho do pedagogo na SEEDF/EEAA abordando a gênese, o desenvolvimento e o momento em que se encontra esse serviço na esfera da rede pública de ensino do Distrito Federal, identificando os limites, as possibilidades, os enfrentamentos, resgatando, assim, a dimensão histórica e desvendando possibilidades de mudança.

Articulando essas quatro categorias - *totalidade, mediação, contradição e historicidade* -, ter-se-á como ir ao ponto nodal, quer dizer, atender aos objetivos da pesquisa. Por meio dessa

aproximação sucessiva, o pesquisador reproduzirá “[...] em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto” (Netto, 2011, p. 21), de maneira a elaborar no plano das ideias “[...] um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação” (Frigotto, 2002, p. 79), uma vez que o concreto, síntese de múltiplas determinações, não é acessível de modo imediato em face dos constantes conflitos e tensões. Consoante a essa inclinação metodológica, na mesma direção, Netto (1994) corrobora:

É um método, portanto, que, em aproximações sucessivas ao real, agarra a história dos processos simultaneamente às suas particularidades internas. Um método que não se forja independentemente do objeto que se pesquisa – o método é uma relação necessária pela qual o sujeito que investiga pode reproduzir intelectualmente o processo do objeto investigado (Netto, 1994, p. 31).

Assim, para a análise da realidade e a compreensão do trabalho do pedagogo na SEEDF, fez-se necessário considerar as categorias elencadas acima. Estes fundamentos teóricos e metodológicos podem permitir ao pesquisador uma construção científica, produto da ação humana, que sirva de mediação entre o estudioso e o seu campo de atuação, na qual o investigador, como sujeito ativo, veicula teoria e prática, o pensar e o agir em um processo que manifeste um “*interesse transformador*” do objeto, resgatando seus limites, suas possibilidades e seus enfrentamentos numa perspectiva de compreender o real com possibilidades de mudanças concretas.

Em resumo, a vivacidade desse referencial teórico pode contribuir no desvelamento do real nas atuais condições conjunturais do objeto. Elevando-se do abstrato ao concreto, poder-se-á ter uma compreensão aprofundada das condições concretas relativas ao trabalho dos pedagogos, no seio da SEEDF, momento no qual poderão emergir tendências prospectivas, explicativas e auxiliares para a atuação desses profissionais imbuídos da tarefa de cooperar para um processo educativo capaz de ampliar, estender, universalizar e democratizar a assimilação ativa, por parte dos alunos, dos conteúdos historicamente construídos pelos homens que são permanentemente ressignificados.

2.2 Características da pesquisa, instrumentos metodológicos e a técnica de análise dos dados gerados a partir da empiria

Sabendo que, como menciona Richardson (1999, p. 22), o método “[...] é o caminho ou a maneira para chegar a determinado fim ou objeto”, ao passo que a metodologia são “[...] as regras estabelecidas para o método científico”, faz-se necessário explicitar, no corpo do

trabalho, as características da pesquisa, os instrumentos metodológicos, bem como o modo pelo qual os dados gerados, que formam o *corpus* da investigação, serão analisados.

A natureza desta proposta de estudo, quanto à finalidade, caracteriza-se como aplicada, pois, conforme anuncia Kochhann (2021 p. 24), “[...] gera conhecimentos para solução de problemas específicos [...]”, contribuindo, dessa maneira, para fins práticos, objetivando a resolução de problemas concretos localizados no mundo da necessidade humana com vistas a interferir nos processos de mudanças sociais. Em relação ao objetivo, define-se como explicativa e analítica dado que “[...] explica, interpreta e analisa as informações encontradas sobre o tema [...]” (Kochhann, 2021 p. 24). Acerca da pesquisa explicativa, Gil (2009) afirma que:

Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (Gil, 2009, p. 42).

Nessa direção, o trecho é ilustrativo, pois a natureza explicativa do estudo conversa com os objetivos traçados pelo pesquisador na busca pelos limites, possibilidades e enfrentamentos do objeto estudado. No que tange à abordagem, esta pesquisa se apresenta como qualitativa, já que o propósito não é a produção de dados quantitativos constantes da aparência, mas sim revelar a natureza dinâmica da relação entre aparência e essência. A busca se desdobrará, precisamente, em:

Descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (Richardson, 1999, p. 80).

A partir dessas considerações, tem-se como foco ir além da mera descrição ou explicação das particularidades imediatas do objeto. A procura será pela descoberta dos significados mais profundos do objeto observado, na tentativa de compreendê-lo nas suas minudências, em lugar de numerar ou medir características e comportamentos (Richardson, 1999). Dito de outro modo, a aparência do objeto não resistirá à análise concreta da realidade.

Quanto aos procedimentos, se alicerça como bibliográfica, porque é desenvolvida tendo por base materiais já elaborados, principalmente, livros, teses, dissertações e artigos científicos. O principal benefício da pesquisa bibliográfica reside no fato de se utilizar, fundamentalmente, das contribuições de diversos autores acerca de determinada temática, permitindo, assim, “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que

poderia pesquisar diretamente [...]” (Gil, 2009, p. 45). Por conseguinte, a base teórica se embasará em Brandão (2006), Brzezinski (2000; 2011), Ghiraldelli Jr (2006), Kochhann (2013), Libâneo (2000; 2004), Saviani (1985; 2004; 2005; 2007a; 2007b; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2021), Silva (2006), entre outros. O plano elaborado pelo pesquisador acerca dos procedimentos utilizados para a pesquisa bibliográfica consta do Apêndice A.

Utilizar-se-á também a pesquisa documental, por meio da qual o estudioso poderá chegar aos pontos nevrálgicos, os quais estão envoltos a problemática central do referido estudo. O recorte documental se dará sobre as regulamentações que tratam do Curso de Pedagogia (Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939), os Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62 e nº 252/69, a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, a Resolução nº 01/2006, do Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno), bem como nos documentos que contemplam o trabalho do pedagogo da SEEDF/EEAA, a saber: as Orientações Pedagógicas (1994a; 1994b; 2006; 2010), o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019a), o Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Motta (2011a) e a Portaria nº 1. 152, de 06 de dezembro de 2022 (2022a), porque “[...] representam fragmentos da realidade social e refletem a conjuntura política e social em que foram produzidos [...]”, podendo “[...] revelar opiniões, crenças, formas de atuar, de viver e pensar e merecem ser pesquisados [...]” (Mendonça; Rocha; Gomes, 2008, p. 37). O plano elaborado pelo pesquisador para análise documental consta do Apêndice B.

Tanto na pesquisa bibliográfica como na pesquisa documental, as tarefas realizadas para a concretização dos objetivos consistiram nas seguintes: i) exploração das fontes, ii) leitura do material selecionado, iii) tratamento, organização e análise do material estudado; e iv) elaboração de sínteses provisórias e contributivas a respeito do objeto. Essa cinesia é uma tentativa de possibilitar a apreensão, detalhada, da temática, a compreensão de seu movimento, bem como a descoberta das lacunas concernentes ao trabalho dos pedagogos na SEEDF, em especial, na EEAA.

A fim de alcançar a essência do objeto, isto é, capturar sua estrutura e dinâmica, como instrumento para geração de dados, concernente a parte empírica, ter-se-á o questionário misto como ferramenta, visto que proporcionará o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas (Gil, 1999). O questionário, dividido em quatro partes (*identidade, limites, possibilidades e enfrentamentos*), fora enviado aos 434 pedagogos, pelo *e-mail* e pelo *WhatsApp*, com o prazo de 10 dias para ser respondido com o intuito de “[...] apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de

desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas [...]” (Marx, 1989, p. 16). O plano elaborado pelo pesquisador para idealização do questionário consta do Apêndice C.

As respostas dos pedagogos serão analisadas e sintetizadas a partir das categorias *totalidade*, *mediação*, *contradição* e *historicidade*, com vistas a sairmos da aparência (abstrato) e chegaremos à essência (concreto)

Não mais um concreto figurado e abstrato (porque pouco se sabia dele), mas, sim, um "concreto" pensado abstrato (mas agora abstrato enquanto pensamento, enquanto compreensão mental que se tem dele; não mais abstrato porque vazio, porque o que se sabia dele era muito superficial e genérico). Uma aproximação significativa da essência do fenômeno, do que ele é (não do que ele aparentava ser, no início) (Marx, 1989, p. 229).

Tomadas como referências teóricas e epistemológicas na compreensão do objeto, as categorias explicitarão, em certo sentido, o quadro de referência do pesquisador considerando a pergunta problema que conduz o estudo, bem como os objetivos gerais e específicos. A análise buscou captar a lógica e as diversas contradições do objeto de modo a situar o tema dentro de um contexto social mais amplo. É tarefa deste estudo, reelaborar o objeto captado a partir do abstrato, reproduzindo suas conexões internas, suas condições históricas e sociais com vistas a reproduzir na mente do pesquisador não mais um concreto figurado, mas sim um concreto pensado, compreendido como parte de um todo, de uma totalidade dinâmica de relações.

O trabalho de penetrar o abstrato com vistas ao concreto possibilitou desvendar as múltiplas determinações que à simples vista não é perceptível. A apreensão deste movimento real do objeto que nunca “é”, mas que sempre “*está*” permitiu ao pesquisador uma catarse, em outras palavras, uma síntese provisória e contributiva com vistas à compreensão dos limites, possibilidades e enfrentamentos dos profissionais da Pedagogia, integrantes da SEEDF, atuantes na EEAA.

2.3 Lócus da pesquisa e população

Inicialmente, chamada de Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) originou-se da Secretaria de Educação e Cultura, criada em 1966. Recebeu a denominação com o desmembramento destas secretarias, ocorrido em 1986. Atualmente, a rede conta com mais de 458.805 estudantes distribuídos na educação básica em diferentes etapas e modalidades de ensino e com 31.884 mil

trabalhadores em educação das carreiras magistério e assistência à educação (Governo do Distrito Federal, 2022d).

Desde 1968, a SEEDF tem como referência um trabalho pioneiro no tocante ao atendimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem. Essa equipe de apoio organiza-se pela i) EEAA, ii) orientação educacional e iii) pelo atendimento educacional especializado/Sala de Recursos que atuam de forma integrada e fundamentados teórico-metodologicamente na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico Cultural (Governo do Distrito Federal, 2019a).

Tratando especificamente da EEAA, a SEEDF é vanguardista, porque as referências desse trabalho no âmbito da rede, conforme mencionado anteriormente, são anteriores à vigência da Lei 5.692/71 (Governo do Distrito Federal, 2006). A EEAA compõe-se por profissionais com formação em Pedagogia e em Psicologia que oferecem apoio educacional especializado às instituições educativas de Educação Precoce, Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio, EJA, Educação Profissional e Tecnológica e nos CEEs. A atuação da EEAA pauta-se no assessoramento a prática pedagógica e no acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à superação das dificuldades presentes no processo de escolarização, nas perspectivas institucional, preventiva e interventiva.

Os pedagogos atuantes na EEAA totalizam 434 (quatrocentos e trinta e quatro) e estão distribuídos entre as 14 (quatorze) Coordenações Regionais de Ensino (CRE), que, por sua vez, se dividem entre as 35 (trinta e cinco) regiões administrativas (RA), do Distrito Federal, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 - Coordenação Regional de Ensino, Região Administrativa e Quantitativo de Pedagogos da EEAA

COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO	REGIÃO ADMINISTRATIVA	QUANTITATIVO DE PEDAGOGOS
CRE – Brazlândia	RA IV - Brazlândia	20
CRE – Ceilândia	RA IX - Ceilândia	63
CRE – Gama	RA II - Gama	34
CRE – Guará	RA X - Guará RA XXV - Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (SCIA) RA XXIX - Setor de Indústria e Abastecimento (SIA)	25
CRE - Núcleo Bandeirante	RA VIII - Núcleo Bandeirante	

	RA XVII - Riacho Fundo I RA XIX - Candangolândia RA XXI - Riacho Fundo II RA XXIV Park Way	17
CRE – Paranoá	RA VII - Paranoá RA XXVIII – Itapoã	22
CRE – Planaltina	RA VI – Planaltina	31
CRE - Plano Piloto e Cruzeiro	RA I - Plano Piloto RA XI - Cruzeiro RA XVI - Lago Sul RA XVIII - Lago Norte RA XXII - Sudoeste/Octogonal RA XXIII - Varjão RA XXVII - Jardim Botânico	47
CRE - Recanto das Emas	RA XV - Recanto das Emas	25
CRE – Samambaia	RA XII – Samambaia	35
CRE - Santa Maria	RA XIII - Santa Maria	27
CRE - São Sebastião	RA XIV - São Sebastião	19
CRE – Sobradinho	RA V - Sobradinho RA XIII - Sobradinho II RA XXXI – Fercal	28
CRE – Taguatinga	RA III - Taguatinga RA XXX - Vicente Pires RA XX - Águas Claras	41
TOTAL		434

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022).

No que concerne ao universo dos sujeitos, isto é, à população, têm-se, desse modo, 434 (quatrocentos e trinta e quatro) pedagogos distribuídos entre as 14 (quatorze) CRE. Inicialmente, todos os pedagogos foram convidados a participar da pesquisa respondendo ao questionário misto. Destaca-se que, para além dessa ação, estava definido, a princípio, entrevistas com 14 (quatorze) pedagogos, um de cada CRE. A empreitada não fora possível em razão da greve dos professores do Distrito Federal iniciada em 4 de maio do respectivo ano, que teve como objetivo principal a reivindicação do reajuste salarial, bem como pela dificuldade de acesso aos sujeitos da pesquisa mediante o retorno das atividades em 25 de maio. Foram realizados contatos a fim de verificar a disponibilidade, mas, em razão do contexto de retomada

das atividades e de reposições a tarefa, tornou-se inviável em respeito aos próprios profissionais diante das demandas acumuladas no período de greve.

Tal empecilho não inviabilizou a pesquisa e tampouco a desqualifica, uma vez que a partir da análise documental, bibliográfica e dos dados gerados pelo questionário o pesquisador pode, mesmo diante de todos os obstáculos, obter uma percepção mais clara e precisa da rica totalidade de determinações que constituem o objeto de estudo. No contato com o *corpus* empírico, advindo do questionário, surgiram mediações diversas que se complementam, se esbarram e que ao mesmo tempo contribuíram para captar a verdadeira essência, em outras palavras, captar o concreto em termos de forma e conteúdo.

Encerrando o capítulo, ressalta-se que frente a todas as adversidades, a pesquisa segue explicando o objeto não na sua realidade imediata, e sim na sua totalidade mediada. Na próxima seção, o pesquisador lança mão das categorias “*educação*”, “*Pedagogia*” e “*trabalho do pedagogo*”, a fim de ir delineando o entendimento acerca da matéria nas suas múltiplas dimensões, apreendendo o específico a partir do todo e seus liames mediados com a totalidade. Para se ter uma compreensão aprofundada do objeto, torna-se imprescindível abordar tais categorias que se imbricam na apreensão que se que ter da realidade estudada.

3 EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, PEDAGOGOS E SUA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

Este capítulo dividir-se-á em três seções. A primeira, traz apontamentos sobre a educação e a Pedagogia. Na sequência, o foco é historicizar o Curso de Pedagogia no Brasil, atentando-se às suas regulamentações (Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, dos Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62 e nº 252/69, da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, da Resolução nº 01/2006 do Conselho Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 e da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno). Finalmente, é apresentada a constituição identitária do Curso de Pedagogia e do pedagogo na sociedade brasileira.

3.1 Entrelaces entre educação e Pedagogia

A fim de buscar descobrir pelas leis do pensamento as leis fundamentais que operam sobre o objeto, propor-se-á uma discussão acerca da educação e da Pedagogia. Refletir sobre quem é o pedagogo na ordem das coisas passa, necessariamente, por essas categorias “educação” e “Pedagogia”. A busca pela compreensão das categorias pode permitir uma síntese acerca da educação, da Pedagogia e, sobretudo, do pedagogo numa perspectiva de superação da sociedade de classes com vistas a consolidação de uma escola pública de qualidade que condiga com os interesses da população majoritária.

Recorrendo à origem etimológica, educação provém de dois termos de origem latina *educare* (alimentar, cuidar e criar); *educere* (tirar para fora de extrair de dentro, conduzir de dentro para fora) (Libâneo, 2000). Ghiraldelli Jr (2006) destaca que ambos os termos tratam de

Instruir, mas com conotações diferentes que, por sinal, casam-se com posturas pedagógicas diferentes. A derivação dupla da palavra já deixa entrever dois grandes caminhos (...) por um lado, o ensino baseado em regras exteriores em relação àquele que é ensinado, por outro, o ensino baseado na busca de que o aprendiz seja incentivado a forjar as regras (Ghiraldelli Jr, 2006, p. 1).

A educação em sua gênese emerge assim com caráter polissêmico. A partir desse entendimento, a natureza e os fins da educação podem ter fator conformador ou emancipador

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor [...] mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer (Brandão, 2006, p. 12).

A consciência do pedagogo desse aspecto é o início do momento em que a contradição se torna um princípio explicativo do real, bem como uma possibilidade de transformação da realidade. Entendendo a educação nesse movimento, temo-a como uma atividade *sine qua non* a espécie humana, ninguém escapa ao fenômeno educacional. Na vida familiar, em casa, na convivência humana, na rua, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais (Brasil, 1996), de uma maneira ou de outra, todos nós nos envolvemos com a educação que está eivada de sentido, de conceitos, de valores, de finalidades que a norteiam. A educação é, assim, uma ação mediadora “[...] no seio da prática social global” (Saviani, 2021, p. 160). A premissa básica é a de que a “[...] educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada [...] em face das demais manifestações sociais em termos de ação recíproca (Saviani, 2004, p. 130).

Por esse prisma, a educação é um ato, eminentemente, humano. Humanidade e educação são elementos indissociáveis. Nas palavras de Saviani, a educação trata (2013, p. 12) “[...] da produção do saber” que se configura na categoria do trabalho não material, isto é, “[...] uma atividade em que o produto não se separa do ato de produção [...] o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se” com vistas a “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p. 13). Compreendendo a educação como parte da totalidade social, seu objetivo fundamental é

De um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013, p. 13).

Indo direto ao ponto, Saviani (2013, p. 13) ilustra a consideração apresentada acima:

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados) trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório (...) Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas mais adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico) trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (Saviani, 2013, p. 13).

Assim concebida, a educação é uma manifestação do trabalho, da cultura. Saviani (2007a), fundamentado por Marx (1978), destaca o trabalho como um elemento que distingue os homens dos outros animais. Essa distinção é possibilitada pelo caráter teleológico do trabalho humano, isto é, o homem não apenas transforma o material sobre o qual opera, mas imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, noutros termos, o homem tem a

capacidade de projetar no pensamento os resultados da ação. O trabalho é fator decisivo na transformação da espécie humana e na produção social da vida (Engels, 1976). Vê-se, pois, que o conceito de trabalho apreendido no escrito ultrapassa a concepção de senso comum de trabalho, ao qual se aproxima da ideia de ocupação, tarefa, um conceito puramente econômico.

Nesses termos há, portanto, uma relação fundamental: a vinculação entre trabalho e educação. Ambos os elementos são inerentes à natureza humana. Educação e trabalho estão vinculados no tempo e no espaço, fato que possibilita compreender a educação como um processo de trabalho que forma os sujeitos conforme a necessidade de cada civilização e de cada contexto histórico. Do que aqui já foi dito, pode-se dizer que a educação, embora ocorra em todas as sociedades, não se apresenta nelas de uma forma única. O que há são educações cujas experiências humanas, necessidades e condições de trabalho vão concretizando.

Em uma síntese, apertada, relativa à educação ao longo dos séculos, é perceptível o quanto a evolução da educação está ligada ao desenvolvimento da própria sociedade. Nas comunidades primitivas, a educação surge como processo comunitário de ensinar e aprender, ligado às necessidades imediatas do grupo. Com os povos primitivos, a educação possuía uma estrutura simples. Os homens, ao se apropriarem, de modo coletivo, dos meios de produção, se educavam nesse processo e, por consequência, educavam as novas gerações (Saviani, 2007b). Prevalencia, portanto, uma educação global porque abrangia em certa unidade inseparável, sem diferenças, aspectos econômicos, ritualísticos, artísticos e até morais. Assim nasce a educação; dos modos de transmitir e assegurar as outras pessoas o conhecimento, as crenças, os valores, as técnicas e hábitos que um grupo já desenvolveu através dos atributos essenciais do trabalho. A educação era tida como a vida em uma relação indissociável entre trabalho e educação típica do modo de produção comunal.

Na Grécia antiga, a educação tinha por objetivo a formação integral – corpo e espírito – dos filhos da antiga nobreza pertencentes às famílias mais abastardas. Nasce assim um novo ideal de educação que ficou, comumente, conhecido como Paidéia. O intuito era a formação de um homem nas esferas social, política, cultural, educativa, entre outras, que cultivassem os aspectos mais próprios do humano em cada indivíduo, elevando assim sua condição de existência, enquanto condição para participação dos homens livres no governo da Pólis (Cambi, 1999).

Em Roma, a educação foi uma lenta iniciação da criança e do adolescente, por parte da família, tendo o pai o papel central, com o auxílio da mãe, nas tradições consagradas da cultura e “[...] servia à consagração da tradicionalidade quase venerada de um modo camponês de vida, simples e austero” (Brandão, 2006, p. 49). Cambi (1999) comenta que a educação realizada por

Roma tinha por objetivo formar em particular o “*civis romanus*”, indivíduos superiores aos outros povos, porque possuíam consciência do direito fundamental da própria “romanidade”, que como classe dominante, era educada para governar e administrar, a fim de evitar a perda da hegemonia, ao passo que os escravos eram educados para servir.

Na **Antiguidade**, tanto **Grega** quanto **Romana**, caracterizada pelo modo de produção escravista, cindiu-se, portanto, a relação trabalho e educação. O caráter classista da educação se desdobrava em duas modalidades distintas de educação: uma para os homens livres e outra aos escravos; àqueles eram educados para governar e esses eram educados para servir.

Na **Idade Média**, a educação foi, eminentemente, mediada pela fé. Cambi (1999, p. 143) ressalta que, “[...] de fato, é o cristianismo como sistema de doutrina, como costume de vida, como retículo de instituições, como elaborador de mitos, de lendas, de figuras heroicas que atravessa toda a sociedade medieval”. Em termos de educação, o ensino não se resumia à formação religiosa, apesar de essa ser bastante vigorosa, mas também ao ensino de aritmética, de retórica, de dialética e de gramática (Cambi, 1999). Aos filhos dos senhores era destinada uma educação escolástica e intelectual. Aos servos, no sistema feudalista, pouco ou quase nada era oferecido.

Durante a **Idade Moderna**, o Estado Absolutista foi se solidificando, ao passo que ascendia a classe mercantil conhecida como burguesia, consolidando-se, assim, o capitalismo. A educação passa a incumbir-se de formar um indivíduo ativo e produtivo, liberado de vínculos e de ordens; um indivíduo que, nas palavras de Cambi (1999, p. 198), “[...] é mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências”. Nesse espaço de tempo, a educação pública, face as novas concepções de mundo (laica e racionalista) e de infância, torna-se propriedade privada. Neste período, é colocado em xeque a separação entre trabalho e educação.

Por meio dessa breve retomada histórica, é preciso repetir a formulação de Gramsci (2000) quando afirma que toda geração educa a nova geração e a forma; a educação para ele, a nível individual, ao qual chama de molecular, é uma luta contra os instintos legados pelas funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza para dominá-la e criar o homem de sua época. Vê-se, pois, que a educação tem variado em conformidade com tempos e espaços distintos, nos aspectos que incidem sobre o modo de produção. A partir dessas premissas, pode-se concluir que a prática da educação é muito anterior à Pedagogia. Essa constituiu-se como “[...] um saber específico que, desde a Paideia grega, passando por Roma e pela Idade Média, chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo “Pedagogia” (Saviani, 2021, p. 1).

A raiz epistemológica do vocábulo Pedagogia é grega e nasce da justaposição *paidós* (criança) e *agogé* (condução). Na Grécia Antiga, *Paidagogia* era entendida como o acompanhamento e a vigilância do jovem (Ghiraldelli Jr, 2006). Situando a Pedagogia para além de sua raiz epistemológica, tem-se, em 1779, na universidade de *Halle*, no Império Austríaco, sua institucionalização com a primeira Cátedra de Pedagogia. Logo, em fins do século XVIII, a Pedagogia passa a ser tratada como objeto de pesquisa epistemológica. Três cânones podem se responsabilizar por esse movimento Immanuel Kant (1724-1804) que fora catedrático de Pedagogia na Universidade de Albertina em *Königsberg*, Johann Friedrich Herbart (1776-1841), seu sucessor, que ocupou a mesma Cátedra, e Émile Durkheim (1858-1917).

Kant foi um pensador iluminista dos mais autênticos, isso porque depositou a crença do progresso humano na razão, “[...] o conhecimento humano é a síntese dos conteúdos particulares dados pela experiência e da estrutura universal da razão” (Aranha, 2006, p. 180). O critério da verdade é, portanto, a atividade cognoscitiva do sujeito. Cambi (1999) esclarece que:

Kant ocupou-se uma única vez da pedagogia de maneira explícita e a ocasião lhe foi dada pela obrigação de desenvolver, em 1776, um curso de pedagogia para alunos da Universidade de *Koenigsberg*. Essas lições, recolhidas por um estudante, *Theodor Rink*, só foram publicadas em 1803 e apresentam um texto extremamente conciso, por vezes quase apodítico, além de oscilar constantemente entre exposição de princípios e enunciação de conselhos práticos (1999, p. 361).

Na obra **Sobre a pedagogia** (1803), Kant situa a Pedagogia em um sistema de reflexões e enunciações filosóficas. Dentre essas proposições, para o idealista alemão, a Pedagogia requer a propositura de uma teoria da educação em que cuja a prática seja aperfeiçoada pelas gerações no sentido de tê-la como “ciência em lugar do mecanicismo” (Kant, 1999, p. 22). A fim de traduzir essa perspectiva, Kant anuncia que:

A origem da arte da educação, assim como o seu progresso, é: ou mecânica, ordenada sem plano conforme as circunstâncias, ou raciocinada. A arte da educação não é mecânica senão em certas oportunidades, em que aprendemos por experiência se uma coisa é prejudicial ou útil ao homem. Toda arte desse tipo, a qual fosse puramente mecânica, conteria muitos erros e lacunas, pois que não obedeceria a plano algum. A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser raciocinada, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino (Kant, 1999, p. 21).

E acrescenta:

Crê-se geralmente que não é preciso fazer experiência em assuntos educacionais e que se pode julgar unicamente com a razão se uma coisa será boa ou má. Quanto a isso

erra-se muito e a experiência nos ensina que as nossas tentativas produziram de fato resultados opostos àqueles que esperávamos (Kant, 1999, p. 29).

Em conformidade com Kant, a Pedagogia é um grande problema filosófico. Uma forma de pensamento que deve ser pautado pela atividade racional, logo, “[...] a pedagogia deve tornar-se um estudo” (Kant, 1999, p. 22).

Herbart, com a obra **Pedagogia geral deduzida da finalidade da educação** (1806), “[...] não separa ciência e pedagogia; ao contrário, é exatamente ele o formulador, em nossos tempos, da ideia da “pedagogia como ciência da educação” (Ghiraldelli Jr, 2006, p. 8-9). Com Herbart, tem-se “[...] a primeira grande tentativa que o pensamento fez para reduzir a atividade educativa espontânea a um regime científico” (Herbart, 1968, p. 43). Para o filósofo alemão do século XIX, “[...] a pedagogia é a ciência que o educador precisa para si mesmo” (Herbart, 1968, p. 10-11). No que se refere à expressão “para si mesmo”, pode-se apreender que cabe à Pedagogia engajar-se em uma fundamentação científica própria, a fim de que o pedagogo possa observar, experimentar e decidir para instruir de modo sistemático. Indo ao epicentro da questão, ele afirma:

Talvez a pedagogia deva tentar [...] o mais rápido possível, deliberar por conta própria sobre seus próprios conceitos e cultivar ainda mais uma reflexão independente; desta forma [...] se tornaria o centro de um círculo de investigações e não correria o risco de ser governada por um estrangeiro como uma província conquistada (Herbart, 1968, p. 8).

Com base nas proposições anunciadas por Herbart, a Pedagogia deveria deter-se em suas próprias questões com vistas a evitar tendências que reduzem a problemática educacional em outras dimensões, o que, por vezes, impede os pedagogos de conceberem, a partir da própria Pedagogia, do campo pedagógico, as respostas que são convocados a elaborar. A Pedagogia exige “[...] ciência e reflexão; uma ciência e reflexão tais que sejam capazes de contemplar e representar a realidade como um fragmento do grande todo” (Herbart, 1968, p. 15). Na perspectiva de Herbart, a Pedagogia limita-se ao instrucionismo. Nesse sentido, Franco destaca que:

Com Herbart inicia-se uma postura de positivismo na ciência da educação, e, paradoxalmente, inicia-se um fechamento do horizonte da pedagogia como ciência [...]. O autor não considera que seja por meio dos ideais da educação que deverão emanar as necessidades a serem resolvidas pelo ensino. Herbart inverte esta questão e centraliza a proposta científica da pedagogia na instrução (Franco, 2008, p. 34).

Desse modo, a instrução é o centro da Pedagogia de Herbart. Por essa lógica, as questões instrumentais são a ferramenta pela qual a Pedagogia deveria valer-se para alcançar seu fim. O campo da Pedagogia, portanto, circunscrevia-se, meramente, ao caráter técnico-instrumental

em detrimento de uma natureza multidimensional que tensiona promover um saber científico engajado na transformação do real.

Émile Durkheim, com a publicação póstuma **Educação e Sociologia** (1922), partindo da educação como fato social, indicou que a Pedagogia é a reação sistemática sobre a atividade educativa, um trabalho reflexivo ancorado nas contribuições da Psicologia e da Sociologia (Durkheim, 2011). Nessa perspectiva, a Pedagogia é tida como uma reflexão teórica em torno da educação, em outros termos, uma teoria prática orientada a normatização do processo educativo. Na concepção Durkheimiana, a Pedagogia “[...] consiste não em ação, mas sim em teorias [...] consiste em uma certa maneira de refletir sobre as questões relativas à educação” (Durkheim, 2011, p. 75-76).

Na visão de Durkheim, a “Pedagogia é uma teoria prática [...] ela não estuda cientificamente os sistemas de educação, mas reflete sobre eles no intuito de fornecer a atividade do educador ideias que o dirigem” (Durkheim, 2011, p. 86). Portanto, o que ele entende por Pedagogia não é nem a atividade educativa propriamente dita, nem a ciência especulativa da educação. Trata-se da reação sistemática desta última sobre a primeira, efeito de uma reflexão que busca, nos resultados da Psicologia e da Sociologia, os princípios para a conduta ou reforma da educação. Assim concebida, a Pedagogia é determinada por conhecimentos externos advindos de outras ciências.

A preocupação com a intelectualização da Pedagogia não cessa com os autores supracitados. Cambi (1999) sinaliza que no transcurso histórico a Pedagogia vem se transformando “Da pedagogia passou-se á ciência da educação; de um saber unitário e ‘fechado’ passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou ao das ciências” (Cambi, 1999, p. 595). Nota-se que essa mudança paradigmática não foi, apenas, resultado de discussões epistemológicas, mas também fruto dos conflitos sócio-históricos. Nesse ínterim, vê-se o desenvolvimento de uma Pedagogia dialética, a qual aproximasse sobremaneira dos escritos de Marx e Engels (2011). A visão dos autores sobre a sociedade capitalista permitiu o desenvolvimento de obras “clássicas” do ponto de vista da Pedagogia, da educação e da escola em uma visão transformadora da sociedade vigente.

Schmied-Kowarzik (1983) e Saviani (2004; 2007a; 2010; 2013; 2021) guiam-se pela dialética a fim de desenvolverem uma Pedagogia que busca considerar tanto a prática quanto a teoria implicada no processo de formação humana. Compreendem-na não apenas como apropriação de conhecimentos, mas como a construção de ideias, conceitos, valores e atitudes para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação típicas da

sociedade capitalista. Diz Schmied-Kowarzik, no livro **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire** (1983), que a pedagogia dialética

Não é apenas uma diretriz no plano teórico da ciência da educação, mas a preocupação teórico-científica (filosófico-fundamental) da fundamentação da pedagogia como ciência que, enquanto prática, não possui seu sentido em si mesma, mas na humanização da práxis (Schmied-Kowarzik, 1983, p. 15).

Dentro, pois, dessa concepção, a Pedagogia passa a adquirir maior autonomia científica como “[...] uma ciência prática da e para a práxis educacional” (Schmied-Kowarzik, 1983, p. 19). A dialética, portanto, confere à Pedagogia como um instrumento para ação dos pedagogos como forma não apenas de compreender a prática educativa, mas sim de voltar-se sobre essa prática de modo a mobilizar conhecimentos para transformar as condições que produzem a educabilidade humana como reflexo das dinâmicas conjunturais de uma sociedade, profundamente, marcada pela desigualdade.

Schmied-Kowarzik (1983), ao tomar a Pedagogia como uma ciência da e para a práxis educativa, compreende-a como um modo de realização efetiva de uma atividade humana que tem um sentido, uma intencionalidade, logo, possui uma dimensão práxica. Por esse viés, da Pedagogia como ciência da e para a prática educativa, ele esclarece que tal finalidade não se restringe a um mero pragmatismo. Escreve Schmied-Kowarzik (1983):

Caso a pedagogia perdesse de vista inteiramente a sua dialética constitutiva entre teoria e prática, ou aconteceria com ela o mesmo que ocorreu à ciência política, outrora também uma prática, que perdeu qualquer capacidade de influir na práxis política enquanto ciência do conhecimento histórico e sociológico ou ciência expositiva jurídica, ou então – o que é mais provável – se tornaria, como a medicina, uma ciência profissional pragmática do professor, mera transmissora de conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino, submetida a objetivos determinados politicamente (Schmied-Kowarzik, 1983, p. 12).

Em síntese, esse posicionamento expresso pelo autor determina uma perspectiva dialética para a Pedagogia que se constrói em razão da pesquisa das situações educativas e da realidade histórico e social por intermédio de um viés crítico e emancipatório. Severo (2015) é bastante explícito no tocante à essa mudança paradigmática

Schmied-Kowarzik reflete que a Pedagogia Dialética [...] somente pode abordar a realidade empírica de modo crítico quando fundamentada em uma teoria crítica da sociedade. Esse é o princípio da práxis pedagógica possibilitada pela Pedagogia como Ciência. A práxis emerge como processo reflexivo e operativo, guiado não pela inspiração metafísica nem pela imposição da natureza, mas pela ação teórica de auto-determinação humana (Severo, 2015, p. 58).

A Pedagogia, assim, como uma ciência práxica, exige “[...] uma teoria que não tem objetivo em si mesma, mas na realização efetiva de uma atividade humana de sentido autodeterminado e que, portanto, é uma ciência da práxis para a práxis” (Schmied-Kowarzik, 1983, p. 23). Dessa maneira, a Pedagogia não muda, por si só, a práxis. Ela é a mola propulsora para a ação, um guia para a transformação na concreticidade da educação inserida em um contexto amplo de mecanismos que acabam por impedir a emancipação dos homens.

Apoiando-se em Saviani (2004; 2007a; 2010; 2013; 2021), a fim de revisitar o desenvolvimento da Pedagogia, temo-a como o campo de investigação científica dos processos de socialização e didatização intencional dos conhecimentos que se origina de “[...] sua longa e rica tradição teórica, explicitando, no conjunto de suas determinações, sua íntima relação com a educação enquanto prática da qual ela se origina e à qual se destina” (Saviani, 2021, p. 63). A Pedagogia trabalha sobre a questão de como se realiza a apropriação do saber pela sociedade, considerando que a apropriação do saber é uma intenção específica da “[...] classe efetivamente capaz de exercer a função educativa em cada etapa histórica” (Saviani, 2009, p. 79). Como já assinalado pelo autor em 1972, **na Contribuição a uma Definição do Curso de Pedagogia**, a Pedagogia é:

A sistematização “*a posteori*” da educação. Isto significa que não se trata de uma teoria derivada da Psicologia, da Sociologia, da “Filosofia”, da Economia, etc. Enquanto sistematização “*a posteori*” da educação a Pedagogia é uma teoria construída a partir e em função das exigências da realidade educacional (realidade-processo e realidade-produto) (Saviani, 2004, p. 58).

Ainda se desdobrando sobre a questão, nas **Interlocuções Pedagógicas: Conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 Entrevistas Sobre Educação** (2010), o autor acrescenta que a Pedagogia

É a teoria da educação. Ora, educação é uma atividade prática. Portanto, a Pedagogia é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa [...] A Pedagogia é, pois, uma teoria que se estrutura em função da ação, ou seja, é elaborada em função de exigências práticas, interessada na execução da ação e nos seus resultados (Saviani, 2010, p. 231).

Para arrematar o entendimento da Pedagogia como ciência, Saviani (2013) busca na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) os pressupostos que consubstanciam a ideia do ato educativo como ponto de partida e ponto de chegada. Dessa perspectiva, a Pedagogia constitui-se de conhecimentos propositivos, reflexivos e críticos próprios da teoria pedagógica não prescindindo, assim, de outras ciências afins como suporte nas reflexões advindas dos problemas educacionais postos pela realidade concreta.

Não é forçoso reconhecer que pode parecer ao leitor que o pesquisador advoga uma Pedagogia tradicional em razão de situar autores “tradicionais” no decorrer da produção. Para encaminhar uma defesa à essa objeção, parece útil citar Saviani (2007a), no texto **Pedagogia: o espaço da educação na Universidade**, quando argumenta que se faz necessário “[...] o resgate da longa e rica trajetória [...] da pedagogia” (Saviani, 2007a, p. 130), pois está

Emergirá como um corpo consistente de conhecimentos que, constituindo-se historicamente, se revela capaz de articular num conjunto coerente as várias abordagens sobre a educação, tomando como ponto de partida e de chegada a própria prática educativa (Saviani, 2007a, p. 130).

E prossegue advogando a necessidade de entrarmos na fase clássica; momento no qual ocorre “[...] uma depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo” (Saviani, 2013, p. 16-17). Seguindo essa ideia, a releitura dos clássicos nos ajuda a pensar a Pedagogia entre o passado e o presente, focalizando as circunstâncias que deram lugar à emergência de diferentes formas de reconhecimento de sua natureza, bem como dos apontamentos que evidenciam seu estatuto epistemológico de Ciência da Educação que estuda a concreticidade do ato educativo em sua totalidade, complexidade e historicidade. Assumidamente, é com esse entendimento da Pedagogia que o referido estudo trabalha.

Nessa linha de análise, cabe lembrar que a questão da Pedagogia como campo epistemológico chamou atenção do pesquisador. Nota-se que, historicamente, a Pedagogia como ciência da educação não encontra lugar nos documentos oficiais que orientam a formação dos pedagogos, o que acaba por impactar a qualidade da formação e a concreticidade do campo de atuação dos profissionais. Essa questão pode, no futuro, ser objeto de uma pesquisa de doutorado, a fim de buscar discutir a (in)visibilidade da Pedagogia em sua dimensão de campo, curso e profissão nos projetos políticos pedagógicos dos cursos das Universidades Federais do Centro-Oeste. A hipótese já formulada é de que os currículos do Curso de Pedagogia, espaços de tensão, contribuem para a marginalização da Pedagogia, tomada enquanto área de conhecimento, o que é evidenciado pelos documentos oficiais, fato que acaba por reduzi-la a uma tecnologia da educação.

Encerrando a seção, ressalta-se a necessidade de a Pedagogia constituir-se, cada vez mais, como ciência teórico-prática que tome como objeto a concreticidade do ato educativo em face das suas múltiplas determinações. A seguir, será apresentado um esboço histórico do Curso de Pedagogia no Brasil.

3.2 Esboço histórico do Curso de Pedagogia no Brasil

No Brasil, a questão da formação dos professores seguiu a tendência que vinha sendo utilizada pelos países europeus - a utilização das Escolas Normais (Saviani, 2021; Brzezinski, 2000). Durante o período Imperial, os estudos pedagógicos realizavam-se nas Escolas Normais. O pioneirismo dessas instituições foi fruto de uma exigência de fins do século XIX, quando, após a Revolução Francesa, se colocou como problema a instrução popular e a estruturação dos sistemas de ensino os quais visavam universalizar a instrução elementar. Libâneo (2000, p. 108) rememora a formação de professores nos tempos do Império

Os estudos pedagógicos no tempo do Império realizavam-se nos cursos de formação do magistério - as Escolas Normais. Entre 1835 e 1846, no período regencial (entre a abdicação de dom Pedro I e a declaração de maioridade de dom Pedro II) são criadas essas escolas no Rio de Janeiro, Bahia, Pará, Ceará e São Paulo. Mas era comum a introdução da disciplina Pedagogia nos liceus (escolas de nível médio) (Libâneo, 2000, p. 108).

A partir desse excerto, tem-se que o gérmen do Curso de Pedagogia se localiza na Escola Normal que foi, por quase um século, o *locus* formal e obrigatório de preparação docente para atuar na escola fundamental, na escola complementar e na própria escola normal (Brzezinski, 2000). Por essa via, os professores eram colocados no mercado de trabalho. Um campo de atuação ainda muito vago, fortemente, desregulado pelo Estado.

A trajetória das Escolas Normais no Império foi instável, marcada por um movimento de criação, fechamento e criação de novas Escolas Normais por toda a província. Uma interminável sucessão de avanços e recuos que acabou por dificultar a função de formar professores. Essas contradições concernentes à formação docente afluídas no império não se tornaram um obstáculo para a emergência do espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil. Nessa linha de resgate histórico, Kochhann (2013, p. 26) enfatiza que “[...] durante a década de 1920 a 1930, intelectuais de várias áreas contestavam as questões políticas, econômicas, educacionais, entre outras”, o que acabou contribuindo para que os anos 30 fossem promissores quanto ao lançamento das bases da formação de professores.

A Pedagogia enquanto curso superior ganha seu lugar na década de 30. Período, substancialmente, rico no que diz respeito à diversidade distinta de projetos para a sociedade brasileira. No plano educacional, o país vivia os impactos do movimento escolanovista, iniciado na Europa no final do século XIX e expandido ao mundo, tendo como maior difusor no Brasil Anísio Teixeira. Temos neste momento, como expressão de avanços no campo educacional, a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública (1930), a criação das primeiras

universidades Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935), a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), documento que defendia uma escola pública, obrigatória, laica e gratuita inspirada por princípios pedagógicos renovados. Como se vê, a escolarização era compreendida como um instrumento de aceleração histórica (Brzezinski, 2000).

Nesse contexto, se dá a promulgação do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que:

Ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda, a de didática, considerada 'seção especial'. Enquanto as seções de filosofia, ciências e letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do curso de pedagogia (Saviani, 2021, p. 34).

A partir dessa materialidade, constata-se a origem do Curso de Pedagogia no Brasil instituído, num padrão federal, pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. O Curso de Pedagogia decorrente do período, ao lado dos outros Filosofia, Química, Física, Matemática, História Natural (atualmente Ciências Biológicas e/ou Biologia), Ciências Sociais, História, Geografia, Letras Neolatinas, Letras Clássicas e Letras Anglo-germânicas, organizava-se no modelo "3+1" (três mais um) (Libâneo, 2000; Saviani, 2021). O esquema 3+1 consistia na titulação: de bacharel nas diversas áreas com duração de três anos e de licenciado aos que, tendo concluído o bacharelado, realizassem o curso de didática com duração de um ano. Assim, data de 1939 a regulamentação e criação de um curso específico de Pedagogia que formaria o bacharelado para a formação dos técnicos da educação e o de licenciado, com caráter generalista, para o magistério nos Cursos Normais. O currículo previsto para o Curso de Pedagogia estruturava-se da seguinte forma:

Quadro 6 – Currículo oficial do Curso de pedagogia 1939.

CURSO DE PEDAGOGIA			CURSO DE DIDÁTICA
1º ANO	2º ANO	3º ANO	
BACHARELADO			LICENCIATURA

Complementos de matemática; História da filosofia; Sociologia; Fundamentos biológicos da educação e Psicologia educacional.	Estatística educacional; História da educação, Fundamentos sociológicos da educação, Psicologia educacional e Administração escolar.	História da educação; Psicologia educacional; Administração escolar, Educação comparada e Filosofia da educação.	Didática geral; Didática especial, Psicologia educacional; Administração escolar; Fundamentos biológicos da educação; Fundamentos sociológicos da educação.
3		+	1

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir de Brasil (1939).

Nota-se, a partir do Quadro 6, que a proposta curricular de formação se estruturava em séries gradativas de disciplinas distribuídas nos três anos. Cada ano letivo era composto por dois períodos de 3 (três) meses e 15 (quinze) dias, começando sempre no dia 15 de março de cada ano. Ao término do último ano de estudos, o estudante recebia o grau de bacharel em Pedagogia e poderia, caso tivesse interesse pela docência, cursar Didática geral e Didática especial, a fim de licenciar-se, tornando-se apto para atuar nas Escolas Normais que formavam os professores do Ensino Primário (Brasil, 1939). Observa-se que a disciplina de Psicologia Educacional se destacava porque figurava em todos os anos. Seguidamente, estavam História da Educação e Administração Escolar nos dois anos restantes. Logo, aqueles que quisessem se licenciar, bastava-lhes cursar Didática geral e Didática especial, já que as demais disciplinas não necessitariam serem cursadas novamente, uma vez que já constavam do currículo de bacharelado.

O Curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, conservando-os em cursos distintos. Esse modelo de formação fragmentado, certamente, corroborou para a dificuldade de compreensão acerca do trabalho do pedagogo, bem como cooperou para separar, no processo de formação, teoria e prática. Nessa perspectiva, aprofundando a análise, a divisão entre bacharelado e licenciatura reforçava uma “Dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas [...]” (Brasil, 2005, p. 03).

Em função disso, o curso diplomava de maneira controversa o bacharel em Pedagogia, profissional que atuaria nos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação (MEC), campo profissional muito vago quanto às funções, e o licenciado, profissional cujo campo de trabalho era o Curso Normal um campo não exclusivo dos pedagogos uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530 de 1946, para lecionar nesse curso era

suficiente o diploma de ensino superior (Brasil, 1939, 1946). Emerge aqui, a partir da criação do curso, a discussão a respeito da identidade do curso e, conseqüentemente, a identidade do pedagogo na sociedade brasileira.

O sistema 3+1, fortemente ancorado em uma perspectiva tecnicista, durou por longos 23 anos (Kochhann, 2013). Nesse interstício temporal, não se minimizaram críticas ao curso, chegando inclusive à defesa de, por fim, a graduação ancorando-se na ideia de que não havia um campo de atuação profissional bem definido aos egressos, pois todos os outros cursos da Faculdade Nacional de Filosofia também formavam os professores para a atuação nas Escolas Normais (Brzezinski, 2000; Libâneo, 2000). A primeira alteração no Curso de Pedagogia ocorreu na década de 60, e os anos iniciais dessa década “Registraram novo período de transição política na sociedade brasileira – a passagem do tênue processo democrático que começou a esboçar-se depois da Segunda Guerra Mundial, para outro governo autoritário, agora imposto pelo golpe militar de 1964” (Brzezinski, 2000, p. 58).

Com o corolário tecnicista, que partia do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade (Saviani, 2009; Brzezinski, 2000), o Brasil se arriscava fortemente no desenvolvimento educacional para fazer o país crescer e atingir, a qualquer custo, as portas da modernização com substancial avanço tecnológico. Nessa década, são firmados os convênios entre o MEC e o *United States Agency for International Development* (USAID), os quais visavam garantir assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Sob essas circunstâncias materiais, fora promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 4.024, de dezembro de 1961. Acerca do novo aparato legal, Kochhann (2013) destaca:

A LDB n. 4.024/1961 suscitou movimentos no campo educacional e principalmente em relação aos cursos de formação de professores. Essa lei deu início a certa organicidade da educação brasileira e deflagrou um conjunto de ciclo de reformas, com vista à descentralização da educação (Kochhann, 2013, p. 32).

Contraditoriamente, a lei trouxe aspectos negativos ao Curso de Pedagogia quando no artigo 61 determinou que para o exercício do magistério seria necessário, somente, o registro em órgão competente, fato que corroborou para uma política de desqualificação da formação docente.

Nos idos de 1962, por consequência da LDBEN nº 4.024/1961, é realizado um pequeno retoque no curso. Por meio do Parecer nº 251/1962, de autoria do professor Valnir Chagas, aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), hoje Conselho Nacional de Educação (CNE), efetuaram-se modificações no currículo e na duração do curso (Brasil, 1962; Silva,

2006). No que concerne ao currículo, buscou-se adotar o que já vinha sendo praticado no Brasil nas Faculdades de Filosofia, bem como as experiências adotadas em sistemas franceses, ingleses, estadunidenses e russos que adotavam um currículo mínimo composto por uma parte comum e outra diversificada. Quanto à duração do curso, estipulou-se quatro anos tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. Fixava-se, assim, um

Currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional (Brasil, 2005, p. 03).

Com a mudança, a partir do ano de 1963, constavam no currículo mínimo de Pedagogia sete disciplinas: Psicologia da Educação, Sociologia (geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar, além de duas a serem escolhidas pelas instituições dentre as seguintes: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audio-visuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional (Brasil, 1962; Saviani, 2021; Libâneo, 2000; Silva, 2006). Ademais, ao aluno interessado na Licenciatura, isto é, empenhado na obtenção do diploma que o habilita-se ao exercício de magistério em Cursos Normais, era requerido que também cursasse Didática e Prática de Ensino, uma vez que as demais disciplinas já constavam da lista de disciplinas obrigatórias do bacharelado em Pedagogia, conforme disposto no Quadro 7.

Quadro 7 – Currículo oficial do Curso de Pedagogia a partir de 1963.

CURSO DE PEDAGOGIA (4 anos)	
Disciplinas do Bacharelado	Disciplinas da Licenciatura
<p>Obrigatórias: Psicologia da Educação; Sociologia Geral; Sociologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação; Administração Escolar.</p> <p>Opcionais (mínimo de duas disciplinas): Biologia; História da Filosofia; Estatística; Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica; Cultura Brasileira, Educação Comparada; Higiene Escolar;</p>	<p>Obrigatórias: Didática; Prática de Ensino em Psicologia da Educação, Adolescência e Aprendizagem; Elementos da Administração Escolar</p>

Currículos e Programas; Técnicas Audio-visuais de Educação; Teoria e Prática da Escola Média; Introdução à Orientação Educacional	
--	--

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Brasil (1962).

Desse modo, o Curso de Pedagogia figurava como um curso de formação do especialista em educação, bacharelado, e o de professor dos cursos de magistério em Cursos Normais, licenciatura, ambos com duração de quatro anos. Kochhann (2013, p. 33) nos lembra que:

O Parecer n. 251/1962, apesar de apresentar um currículo mínimo e estabelecer o tempo de duração do curso de Pedagogia, não conseguiu superar os problemas, visto que a identidade do pedagogo não foi discutida e nem mesmo seu campo de atuação, pois o parecer não fez referência ao local ou campo de atuação do pedagogo, que ora era chamado de “técnico da educação” ora de “especialista de educação” (Kochhann, 2013, p. 33)

Observa-se, portanto, uma continuidade dual: bacharelado *versus* licenciatura. Na esteira desta normatização, o esquema “3+1” deixava de vigorar. Essa formatação do curso vigorou por longos anos. Com o golpe militar no Brasil, em 1964, um regime totalitário alterou, significativamente, a ideologia política, o que, conseqüentemente, modificou os rumos da educação. Essa era entendida como uma importante ferramenta na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade. Desse quadro, resulta “[...] o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes” (Saviani, 2009, p. 11). Libâneo ilustra:

A ação do regime militar na reforma do sistema de ensino materializa-se em duas leis casadas: a da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) e a da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71). A Lei 5.540/68 (art. 30) estabelece que ‘a formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais e técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior’ (Libâneo, 2000, p. 119).

Deste contexto, resulta uma nova reorganização para o curso – a abolição da distinção entre bacharelado e licenciatura. Cumprindo o que acabava de determinar a Lei nº 5.540/68, tida como expressão da Teoria do Capital Humano e da concepção tecnicista de educação, decorre uma nova reconfiguração ao Curso de Pedagogia levada a cabo pelo Parecer nº 252/69 do CFE, também de autoria do conselheiro Valnir Chagas, o qual concretizou-se com a Resolução nº 2, de 12 de maio de 1969, que redefiniu os mínimos de conteúdo e a duração do curso mantendo a formação de professores para o magistério dos Cursos Normais e introduzindo as habilitações para formar os especialistas, profissionais não-docentes, para as

atividades de Administração escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Magistério para o ensino normal (Brasil, 1969; Brzezinski, 2000), de acordo com o Quadro 8.

Quadro 8 – Currículo oficial da licenciatura em Pedagogia a partir do ano de 1969.

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – 4 ANOS	
PARTE COMUM	
Sociologia Geral	Sociologia da Educação
Psicologia da Educação	História da Educação
Filosofia da Educação	Didática
PARTE DIVERSIFICADA – SEGUNDO A MODALIDADE DE HABILITAÇÃO	
Administração Escolar	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
Princípios e Métodos de Administração Escolar	Estatística Aplicada à Educação
Estágio Supervisionado	
Orientação Educacional	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
Princípios e Métodos de Orientação Educacional	Orientação Vocacional
Medidas Educacionais	Estágio Supervisionado
Supervisão Escolar	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar	Currículos e Programas
Estágio Supervisionado	
Inspeção Escolar	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
Princípios e Métodos de Inspeção Escolar	Legislação do Ensino
Estágio Supervisionado	
Magistério para o Ensino Normal	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Metodologia do Ensino de 1º Grau
Prática de Ensino na escola de 1º Grau	Estágio Supervisionado

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Brasil (1969).

Conforme disposto no Quadro 8, o curso ainda mantinha uma concepção dicotômica, isto é, de um lado estavam as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas. Mesmo contendo modalidades diversas de habilitação, o Curso de Pedagogia supunha um só diploma, ou seja, na prática qualquer das habilitações resultaria no grau de licenciado que formaria no mesmo curso, predominantemente, os professores que iriam lecionar nas Escolas Normais e os técnicos denominados de “especialistas” em educação. Havia, portanto, a distinção entre os profissionais docentes e não-docentes administradores, orientadores, supervisores, inspetores, entre outros. Neste novo modelo, aboliu-se, portanto, a distinção entre bacharelado e licenciatura. Nessa conjuntura, a formação “[...] requeria profissionais com o pensamento neoliberal tecnicista. [...] O ponto nevrálgico da questão era o acúmulo de conhecimentos para o trabalho industrial, preparando mão de obra qualificada” (Kochhann, 2013, p. 34). A formação como nos lembra Brzezinski (2000), portanto, se reduzia a uma formação “sectarizada”.

Nesse quadro, cabe enfatizar que, além das habilitações estabelecidas, em rigor, pelo Parecer do CFE nº 252/69 do CFE, outras foram criadas por iniciativa própria das instituições que tiveram aval favorável dos conselhos e órgãos superiores do Estado, como, por exemplo, as habilitações para a docência na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos. A reformulação pela qual o curso passou no tocante às habilitações se fez com severas críticas por entidades da área da Educação, bem como por professores e professoras formadores e formadoras das diferentes unidades acadêmicas e instâncias universitárias do país, visto à fragmentação da formação e a consequente especialização do trabalho pedagógico.

O percurso traçado até aqui nos permite apreender a dinâmica concreta dos debates que se aprofundaram nas décadas seguintes acerca do Curso de Pedagogia no Brasil. Neste ínterim, no final da década de 70 início da década de 80, surge o movimento de reformulação do Curso de Pedagogia advogado por docentes de instituições da educação superior. Acerca desse contexto, Cruz (2008) faz o seguinte registro:

Como marco inicial do amplo processo de estudo, reflexão, debate e proposições acerca da formação dos profissionais da educação, [...] situam-se o 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na UNICAMP, e a 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, na PUC de São Paulo, ocasião em que foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Em 1983, esse Comitê constituiu a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que, em 1990, durante o seu 5º Encontro Nacional, se transformou na ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (CRUZ, 2008, p. 61).

A ANFOPE, como instituição histórica, teve à época, e tem atualmente, grande importância à medida que, pela discussão da política educacional, contribui, como parte da sociedade civil, no debate acerca da formação inicial (estrutura, organização curricular e institucional dos cursos), condições de trabalho, salário e formação continuada dos profissionais da educação. Importa assinalar, antes de mais nada, que a associação tem levado a cabo uma série de ações coletivas, em um amplo movimento, que lança os olhos sobre o futuro das políticas educacionais brasileiras. Face ao exposto, nota-se que as forças sociais vêm se empenhando na luta pelo rumo da formação docente no país. No plano educacional, os educadores têm se engajado na defesa do Curso de Pedagogia e das licenciaturas contrapondo-se à imposição da política vertical, historicamente, estabelecida pelas instâncias oficiais. Dessa consideração, vale observar que, no seio desse movimento, nasceu também a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Nos idos da década de 90, a tendência predominante para a formação de professores da educação básica elevou-se ao ensino superior em conformidade com o disposto no artigo 62 da Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Com a nova propositura legal, a formação docente, aspecto angular da educação básica, fora definida em nível superior em cursos de licenciatura plena. Não se trata de uma mera oposição à licenciatura curta. A ANFOPE entende que:

O Curso de Pedagogia é um curso de graduação plena, superando em sua estrutura a separação entre bacharelado e licenciatura presente nas demais áreas de formação de professores [...] tem permitido seu aprimoramento e aperfeiçoamento na direção de tomar a prática educativa e a educação como objeto de estudo na formação de profissionais para atuação na educação básica identificando, no trabalho pedagógico escolar e não escolar, elementos constitutivos da formação humana em sua dimensão omnilateral (Anfope, 2006, p.20).

Precisamente, a partir do ordenamento, sepultam-se os cursos de licenciatura de curta. A lei não os inclui. Tal materialidade representou uma conquista dos educadores brasileiros, uma vez que o Curso de Pedagogia se mantinha inalterado desde o Parecer nº 252/69 do CFE. Contudo, grandes discussões ocorreram entre os defensores do Curso de Pedagogia, com o advento da LDBEN 9.394/96, que versavam sobre o *locus* de formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como pela instituição do Curso Normal Superior como sendo responsável pela formação de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Kochhann, 2013).

O curso permaneceu inalterado até os idos de 2006, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), licenciatura. As DCNP, definidas pelo Parecer do CNE/CP nº 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo MEC em 10 de abril de 2006, demarcam o quinto momento de constituição histórica do Curso de Pedagogia no Brasil. Com essa mudança o curso passa a se destinar à:

[...] formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006b, p. 2).

Constituindo também atribuição do egresso atividades que estejam envoltas ao “Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; na produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares” (Brasil, 2006a, p. 2). A partir dessa totalidade historicizada, nota-se que o curso passa a centralizar a formação do pedagogo na docência dos Anos Iniciais da educação básica. Em conformidade com as DCNP, especificamente, o artigo 2º reiterado pelo 4º artigo, o pedagogo é um *docente* formado em curso de licenciatura para o trabalho na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos do Ensino Médio na modalidade Normal, nos cursos de Educação Profissional na área de serviços de apoio escolar, bem como em outras áreas não circunscritas a sala de aula, isto é, em quaisquer áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O texto das DCNP é composto por quinze artigos que englobam, entre outros elementos: princípios e valores da educação brasileira, concepção de educação, Pedagogia, formação, docência, carga horária, perfil de egresso almejado pelo curso dentre outros aspectos. Em concordância com Saviani (2021, p. 202), têm-se que “[...] o espírito que presidiu à sua elaboração foi a consideração de que o pedagogo é um docente formado em um curso de Licenciatura”. Numa síntese apertada, fruto da análise documental, o Curso de Pedagogia, nos marcos anteriores Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, Parecer nº 251/1962 e no Parecer nº 252/69, embora contemplasse o preparo de professores, firmava sua centralidade na formação do profissional para atuar fora da sala de aula. De maneira diferente, a partir das DCNP, o curso passa a centralizar a formação do pedagogo na docência dos Anos Iniciais da educação básica e em espaços não escolares. Embora se identifiquem contradições nas DCNP já sinalizadas por Libâneo (2000) e Saviani (2021), há de se considerar a interferência dos educadores, das associações e da sociedade civil nas discussões e proposituras de um curso cuja estruturação fora outrora, hegemonicamente, unilateral por parte do CNE.

A Resolução CNE/CP de nº 2, de 1 de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, traz em seu bojo organicidade e valorização para a formação dos profissionais da educação ao contemplar um sólido reconhecimento teórico e interdisciplinar, a valorização da carreira, a pesquisa e a extensão, a articulação com a educação básica, dimensões sócio-políticas, éticas e estéticas, capacidade comunicativa nas diferentes linguagens, respeito à diversidade, dimensão socioambiental entre outras questões. O que se vê a partir desta norma é que a referida Resolução unifica Resoluções anteriores que dispunham de mecanismos

contraditórios. Desse ponto de vista, a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, pode ser compreendida como a mais progressista por fixar uma educação contextualizada que se efetiva, de modo organizado e sustentável, através de processos pedagógicos articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica (Brasil, 2015).

Nessas condições, a diretriz acaba por considerar que a atuação do professor exige uma sólida formação profissional específica. A profissão docente possui valor imensurável na construção de um projeto de sociedade mais justo e igualitário, a formação não se encerra na graduação, há, pois, uma articulação entre formação inicial e continuada que pode colaborar na construção coletiva de diretrizes, bem como no reconhecimento da práxis como um espaço essencial na formação do pedagogo. Pode-se inferir a partir da Resolução, a propositura de uma formação plena, noutros termos, tratando-se especificadamente do Curso de Pedagogia de uma Pedagogia Plena inserida em um movimento dialético ciência-docência, pois o magistério engloba atividades que perpassam por ministrar aulas e demais atividades de docência; atividades de gestão escolar ou gestão de sistema escolar, tais como planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, de ensino, de dinâmicas pedagógicas e experiências educativas, de pesquisa e difusão técnico-científica da área.

A realidade histórica do Curso de Pedagogia no Brasil, compreendida a partir do movimento real, encetado pelo “*poder*” e pela “*disputa*” nas suas expressões políticas, econômicas e culturais, possibilita compreender que a Resolução de 2015 teve sua trajetória marcada pelo diálogo com os professores, entidades e meio acadêmico. Entretanto, no decorrer dos anos, considerando o acentuado direcionamento neoliberal e reacionário impulsionado nos idos de 2016 a partir do “golpe jurídico-midiático-parlamentar” (Hermida; Lira, 2018) contra a presidenta, democraticamente eleita, Dilma Rousseff e a então eleição de Jair Messias Bolsonaro, em 2018, as perspectivas que se abriram para a formação docente no Brasil se fecharam. O estado brasileiro foi reconfigurado, tornando-o “*mínimo*” para a garantia dos direitos sociais e “*máximo*” para os preceitos do capital. Nessa esteira, sucedem-se medidas que fragilizam o Curso de Pedagogia. Tal fato, pode ser constatado pela Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento em vigor

alinha-se à crise estrutural do sistema capitalista que acaba por fazer emergir um conjunto de medidas políticas que esvaziam a formação docente e desmontam o ensino público.

Em verdade, face às condições concretas do país, com a BNC-Formação algumas questões problemáticas para a formação de professores vêm à tona, como, por exemplo, o estreitamento do conceito de formação humana simplificado na atualidade em “*competências e habilidades*”. As tais competências, fruto de princípios pedagógicos da pedagogia das competências⁴, de base americana, buscam “*treinar professores*” para o enfrentamento dos problemas de aprendizagem e com isso acabam por controlar a escola na forma e no modelo. O trabalho a partir das habilidades, por sua vez, acentua o pragmatismo funcionalista, imediatista e utilitarista, alinhando a formação dos professores a uma perspectiva neoliberal e mercadológica, descartando a formação *omnilateral* que, nessa lógica, é secundarizada em razão da preparação de mão de obra competitiva para um trabalho precarizado e ajustado aos desígnios do capital.

Em Marx e Engels (2011), a formação *omnilateral* relaciona-se ao trabalho como princípio educativo. Na perspectiva dos autores, ensino e trabalho devem se relacionar de modo recíproco com o fito de superar a distinção entre formação técnica e formação intelectual. Hodiernamente, as orientações emanadas pelo CNE no que se refere à formação dos professores, que impactam a formação dos pedagogos, se dão em uma sintonia neotecnicista, como expressa na BNC-Formação, que acaba por formar sujeitos incompletos, que, na realidade, não se constituem pedagogos na totalidade. A proposta a qual se defende nesse trabalho é uma formação unitária uma “*Pedagogia Plena*”. Desse mesmo entendimento, parte Curado Silva (2021):

Em um primeiro momento pode parecer a contraposição à licenciatura curta, historicamente existente na história dos cursos de graduação para professores/as., mas aqui, o sentido é outro: trabalhamos e defendemos a tese que o curso de Pedagogia deve superar um dos principais dilemas: a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura; e formar o pedagogo/a para atuar em espaços escolares e não-escolares, na docência, na gestão e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional. Assumir a ideia de Pedagogia Plena rompe com visões distorcidas e dicotômicas da interpretação da função do pedagogo/a e evita confusões com termos legais de Pedagogia integral/única (Curado Silva, 2021, p. 118).

⁴ Na literatura constam, a grosso modo, dois modelos de competências o francês (*OUTPUT*), que tem como base a sociologia do trabalho e um viés progressista (as competências só se tornam desempenho se as condições materiais estiverem dadas. Ênfase nas realizações) e o americano (*INPUT*) com fundamento empresarial o qual responsabiliza o sujeito pelo seu sucesso ou fracasso (a empresa qualifica o sujeito, se o mesmo tiver problemas a culpa recai sobre o próprio indivíduo. Ênfase nas pessoas.). KUENZER, A. **A proposta pedagógica das licenciaturas: novos desafios postos pela Resolução CNE/CP 02/2019**. I Seminário Nacional de Formação de Professores na Rede Federal: Caminhando para a Construção de Diretrizes. Instituto Federal de Brasília - IFB, outubro, 2022.

Em concordância com a pesquisadora, urge uma proposta de formação plena que vise superar fragmentações e dicotomias ainda presentes no Curso de Pedagogia. Trata-se, portanto, de considerar a Pedagogia enquanto campo científico que estuda a concreticidade do ato educativo em sua totalidade, complexidade e historicidade, considerando os diversos campos de atuação do egresso.

Entender esse movimento de constituição histórica do Curso de Pedagogia é compreender que no âmbito da formação de professores este é o curso mais fortemente afetado. Seja por ser um curso com muitas vagas, seja pelo aumento exponencial de sua oferta na EAD. Na atual conjuntura, a oferta é predomínio das instituições privadas. As estatísticas do Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP, comprovam. Em 2020, existiam 1.508 cursos de Pedagogia espalhados pelo país. Desse total, 425 eram em instituições públicas (28,18%) e 1083 (71,82%) em instituições particulares (Brasil, 2020). Esse aspecto carece de ser considerado, pois, via de regra, os cursos ofertados pela rede privada são aligeirados e realizados em condições desfavoráveis tanto no que se refere ao trabalho dos professores quanto aos processos formativos dos graduandos. Em suma, boa parte dessas instituições trabalham sob o prisma da mercantilização da educação, noutros termos, voltam-se a uma lógica de minimização dos gastos e maximização dos lucros.

O descortinar dos marcos de estruturação do Curso de Pedagogia apresentados nesse capítulo, que vai de 1939 até 2019, ano de publicação da BNC-Formação, permitem compreender, de maneira ampla, os projetos que estão em disputa na sociedade, as limitações e os problemas que trazem o curso até aqui. A linha do tempo abaixo, Figura 4, registra de modo sintético esse percurso.

Figura 4 - Marcos constituintes do Curso de Pedagogia no Brasil.



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

A Figura 4 apresenta os marcos constituintes do Curso de Pedagogia, bem como as mediações, isto é, as forças legais, políticas e sociais contraditórias próprias da sociedade capitalista que se encontram, permanentemente, em competição. Em síntese, por meio da trajetória histórica do curso, torna-se possível apreender o campo de atuação do egresso e a concreticidade na qual o trabalho do pedagogo se desenvolve. Destaca-se que essa visão de totalidade acerca da formação do profissional em âmbito nacional fora imprescindível para a compreensão do objeto de estudo.

Nesse movimento, considerando que os homens se caracterizam por um permanente *vir a ser*, isto é, constroem-se materialmente (trabalho social) e historicamente (organização do trabalho), o capítulo que segue se desdobrará em uma discussão acerca da constituição identitária do Curso de Pedagogia e do pedagogo na sociedade brasileira.

3.3 Constituição identitária do Curso de Pedagogia e do pedagogo na sociedade brasileira

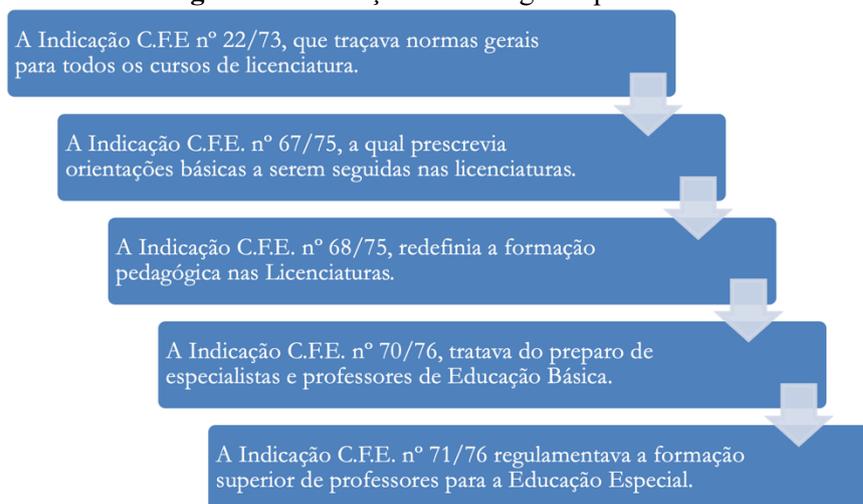
O Curso de Pedagogia no Brasil, visto sob uma perspectiva história, nos permite delinear que foram se consolidando ao longo do tempo identidades. Silva (2006), ao tratar sobre o tema,

aborda o problema “identitário” do Curso de Pedagogia, caracterizando-o em períodos, etapas e identidades.

Silva (2006) aponta que de 1939 a 1972 fora o período “*das Regulamentações*” do curso. Nessa ocasião, tem-se, a criação do curso em 1939, o primeiro retoque, no tocante ao currículo mínimo e a duração, do curso em 1962, e a extinção do bacharelado e a criação das habilitações, em orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito dos sistemas escolares, em 1969. Nesse contexto, a identidade do curso é “*questionada*”, pois a regulamentação da graduação à época se fez sem a devida preocupação acerca da destinação dos egressos (Silva, 2006).

A questão da identidade do Curso de Pedagogia continuou e foi se ampliando entre os anos de 1973 a 1978. Na referida conjuntura, tem-se o período “*das Indicações*”. Segundo Silva (2006), a identidade neste momento é “*projetada*”. Foi o momento no qual se delinearam várias indicações então homologadas pelo CFE, mas, posteriormente, sustadas com o intuito de projetar a identidade do pedagogo que não fora, até então, alcançada pelas regulamentações existentes. A Figura 5 apresenta as indicações validadas à época.

Figura 5 - Indicações homologadas pelo CFE.



Fonte: elaborado pelo pesquisador, a partir de Silva (2006).

Entre os anos de 1979 a 1998, após a retomada da democracia no Brasil, sobretudo em razão da Constituição de 1988 e a promulgação da nova LDBEN, o debate sobre a identidade do Curso de Pedagogia se acentuou. Foi o período “*das Propostas*” (Silva, 2006). Momento de muitas recomendações para os cursos de formação de professores, inclusive para o Curso de Pedagogia. Naquele momento, havia a “[...] necessidade de se ampliar o debate em direção a todas as Licenciaturas, para além do Curso de Pedagogia, incorporando as lutas específicas que

vinham sendo travadas em outras instancias por outras entidades” (Anfope, 1992, p. 5). A identidade do Curso de Pedagogia, portanto, em razão das discussões travadas agora por uma grande parcela da sociedade civil, entidades, instituições e professores de diversas partes do país passa a ser “*discutida*” (Silva, 2006).

No desenrolar da constituição identitária do curso, tem-se o período “*dos Decretos*” de 1999 a 2004 (Silva, 2006). Nesse contexto histórico, as discussões se acirram em razão do Decreto presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, o qual definia que a formação para as séries iniciais deveria ser, exclusivamente, realizada nos Cursos Normais superiores. Em agosto de 2000, após forte pressão da comunidade acadêmica, é emanado outro Decreto-Lei nº 3.554, o qual visava retificar o anterior substituindo o “exclusivamente” pelo “preferencialmente”. Observa-se a existência de várias normas, mas nenhuma específica ao pedagogo. A identidade do curso, portanto, para Silva (2006) passa a ser “*outorgada*”.

Kochhann (2013), fundamentada por Silva (2006), desenvolve o quinto e o sexto períodos de constituição identitária do Curso de Pedagogia. Nos idos de 2005 a 2006, têm-se, o período “*das Regulamentações*”, um momento marcado por diversos debates que acabaram por fomentar o Parecer do CNE/CP nº 05/2005 e a Resolução CNE/CP nº 01/2006. Acertadamente, a luta da ANFOPE, no campo das políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais da educação básica e superior tem forte presença na norma concretizada, em especial, na assunção da docência como base da formação do licenciado em Pedagogia. O sentido de docência expresso na Resolução compreende

A docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, CNE/CP nº 01/2006a, p. 11).

Pelo excerto é possível inferir que a identidade do curso é “*definida*” (Kochhann, 2013) pela docência em sentido amplo. Em última análise, o pedagogo tem um campo de atuação múltipla: *docente-pesquisador-gestor*, cuja atuação se concretiza na escola e em espaços não escolares. A atuação do pedagogo rompe, portanto, com os muros escolares, podendo seu trabalho ser realizado em outras áreas às quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Brzezinski, 2011).

A partir de 2007, os projetos políticos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia tomam a docência “como trabalho pedagógico” em seu sentido amplo a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares (Brzezinski, 2011, p. 39). Nesta direção, frente a um momento de

“*adaptações*”, e devida as análises para o atendimento ao que fora preconizado pela Resolução CNE/CP nº 01/2006, emerge para o curso uma nova identidade “*adaptada*” (Kochhann, 2013), comungando, dessa maneira, com o perfil identitário defendido historicamente pela ANFOPE e por outras entidades representativas da área da educação, a saber; ANPEd, FORUMDIR, CEDES, bem como outras que circunscrevem a formação do profissional da Educação de modo geral.

Neste movimento, em 2015, por ocasião da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, o CNE “[...] evoca mudanças profundas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas posturas dos formadores” (Gatti, 2019, p. 72). Grosso modo, trata-se de uma diretriz extensiva do ponto de vista de agregar conteúdos formativos, tanto da formação docente, quanto da formação em gestão escolar.

No tocante à formação docente, a norma consolida uma organicidade e articulação entre a formação inicial e a formação continuada. A docência expressa no instituído configura-se como uma

Ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 3).

Durante a vigência da Resolução, Portelinha (2021) nos lembra que:

A implementação das DCNFP de 2015 pelas instituições formadoras, apesar de gerar intensos debates, não foi seguida por grande parte dos cursos. Isso porque a própria Resolução n.º 02/2015 estabeleceu o prazo de dois anos, a contar a data da publicação, para os cursos alterarem seus PPPs conforme as novas normativas (Portelinha, 2021, p. 222).

Dentre todas as regulamentações, é possível inferir que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 iniciou um movimento que continha em seu bojo um projeto emancipador de concepção crítica que fora levado a cabo pela onda ofensiva advinda de educadores neoliberais com interesses escusos materializados pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que objetiva atender às proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Cabe lembrar que todo esse movimento tem sua origem em medos de 2016, em razão dos escândalos de corrupção, somada às investidas reacionárias e conservadoras que culminaram com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e a ascensão do vice-presidente

Michel Temer ao posto de presidente do Brasil, o qual, a toque de caixa, empreendeu uma série de reformas nos mais diversos campos com propósitos conservadores e neoliberais, como, por exemplo, a Emenda Constitucional nº 95, a Lei nº 13. 467, de 13 de julho de 2017, e a Lei nº 13. 429, de 31 de março de 2017⁵, que acabaram por alastrar os projetos hegemônicos.

Nesse conjunto, da perspectiva educacional, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 acaba por reverberar o neotecnicismo, a produtividade, o utilitarismo e o “*empreendedorismo de si*”, sobre a educação quando padroniza o currículo e silencia o direito à educação que acaba por ficar subordinado ao direito às aprendizagens essenciais centradas na prática como componente curricular. Partindo desse pressuposto, a formação e o trabalho dos profissionais da educação inserem-se em uma lógica simplista que acaba por reduzir os saberes ao domínio de competências o que fora consubstanciado, plenamente, pela BNC-Formação.

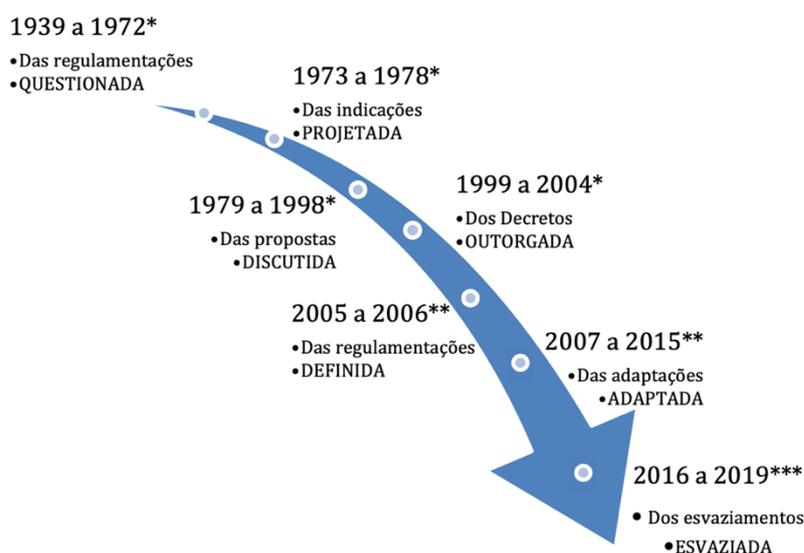
A formação de professores, e mais diretamente o Curso de Pedagogia, emborcou-se por um viés de enfoque neoficientista que acabou por se impor a uma perspectiva crítica e progressista de educação. No atual contexto brasileiro, existe, portanto, um retrocesso tanto do ponto de vista da docência quanto da Pedagogia. Quanto àquela, entende-se que passa a ser tomada sob o ângulo do desenvolvimento de competências gerais e específicas. No que diz respeito a essa, sequer é utilizada a nomenclatura “Pedagogia” para os cursos superiores de formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A nomenclatura oriunda da Resolução refere-se à “[...] professores multidisciplinares da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (Brasil, 2019, p. 7).

Oliveira (2023) ousa demarcar essa etapa, de 2016 a 2019, como período “*Dos esvaziamentos*”, cuja a identidade do curso é “*esvaziada*” por intermédio de projetos hegemônicos que acabaram por ampliar os tentáculos neoliberais sobre a educação exaurindo, portanto, a formação docente e, por conseguinte, o Curso de Pedagogia de princípios científicos, emancipadores e críticos. Em que pese uma última análise, esse esvaziamento pode

⁵ A Emenda Constitucional nº 95 limitou por 20 anos os gastos públicos, em Saúde, Educação e outras áreas sociais, com o objetivo de equilibrar as contas públicas por meio de um rígido mecanismo de controle de gastos. Por sua vez, a Lei nº 13. 467, de 13 de julho de 2017, conhecida popularmente como Lei da Reforma Trabalhista, mudou as regras relativas à remuneração, plano de carreira e jornada de trabalho, entre outras. A norma foi aprovada para flexibilizar o mercado de trabalho e simplificar as relações entre trabalhadores e empregadores. Já a Lei nº 13. 429, de 31 de março de 2017, também conhecida como Lei da Terceirização, alterou o conceito de trabalho temporário, ampliando o uso dessa modalidade e eliminando o caráter de contratação para situações extraordinárias.

caracterizar-se como fruto de um plano hegemônico, o qual visa manter a formação de professores e, em especial, o Curso de Pedagogia atrelado ao projeto de desenvolvimento econômico. O esvaziamento do curso tem, portanto, nesse contexto, desdobrados de outra ordem e opera tanto na reprodução quanto na cimentação de uma formação ajustada aos designios do capital. O que se vê, dessa maneira, é o alinhamento da educação ao modo de produção vigente. Liberais e conservadores unem-se pelo controle do Estado, o que, conseqüentemente, afeta a educação, ampliando o cerco a escola. A fim de sintetizar as concepções identitárias do Curso de Pedagogia no Brasil, apresentar-se-á a Figura 6.

Figura 6 - Síntese histórica da identidade do Curso de Pedagogia no Brasil.



Fonte: elaborado a partir de Silva* (2006), Kochhann** (2013) e Oliveira*** (2023).

Tomando por base a historicidade da identidade do Curso de Pedagogia no transcorrer da história, torna-se possível compreender a identidade do pedagogo na sociedade brasileira. Identidade essa que está envolta em uma gama de fatores, tais como, políticos, sociais, econômicos, culturais, profissionais, de gênero, de classe entre outros. Refletir sobre a constituição identitária desse profissional perpassa por questões inerentes à Psicologia e as Ciências Sociais. Foi a partir dessas grandes áreas que no século XIX começou-se a problematizar o conceito de identidade. Reportando-se a origem etimológica da palavra temo- a como algo fixo, conforme apresentado no Dicionário de Termos Literários Carlos Ceia

Termo de origem latina, formado a partir do adjetivo “idem” (com o significado de “o mesmo”) e do sufixo “dade” (indicador de um estado ou qualidade). Como tal a etimologia deste vocábulo conduz a sua aplicação como qualificadora daquilo que é

idêntico ou o mesmo, sendo, assim, identificadora de algo que permanece (E-dicionário de termos literários Carlos Ceia, 2022).

Nessas condições, tendo como base o aspecto físico, o corpo constituía o principal elemento que caracterizava o homem. A identidade também já foi sinônimo de personalidade. A psicologia social desmistificou essa ideia, oriunda de abordagens burguesas na psicologia, expondo o entendimento da identidade como sendo composta pelo que é interno e pelo que é externo mostrando, assim, que a identidade é constituída de fatores psicológicos, biológicos, sociais e culturais.

Fonseca (2005), partindo da análise de Charles (1991), concebe a identidade como fruto de uma construção social que é interiorizada e vivida pela maioria dos homens. Obra essa que, ao longo do processo de produção material, adquire diferentes matizes considerando o modelo de organização social vigente e, principalmente, as características consideradas necessárias à funcionalidade do sistema. A esse respeito, Silva (2009, p. 97) é categórico: “[...] a identidade é instável, contraditória [...] inacabada [...] tem estreitas conexões com relações de poder”.

Sendo cirúrgico no que concerne à identidade do pedagogo, o pesquisador, em uma tentativa de síntese, buscará tensionar acerca da constituição identitária do pedagogo ao longo do tempo partindo do geral para o particular. Por intermédio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, dialogar-se-á acerca da identidade do pedagogo desde os primórdios para, no fim, situá-la no contexto da sociedade brasileira, profundamente marcada pela desigualdade social que se reflete tanto no trabalho desse profissional quanto na organização educacional.

Nas sociedades primitivas, a figura do pedagogo estava subsumida. Na **Antiguidade Clássica**, o pedagogo configura-se como um escravo, responsável em tempo integral, controlando e guiando os meninos à escola. Sua função precípua era educar. Na **Idade Média**, infere-se que não havia o pedagogo. O que existia eram os preceptores, professores leigos ou religiosos, que cuidavam da educação, centrada em atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios de caráter lúdico, dos filhos dos senhores. A partir do século XIX, os professores das escolas normais se autodenominavam pedagogos. Não porque ensinavam crianças, mas porque organizavam ideias e teorias sobre a educação, para serem disponibilizadas aos mestres primários os quais ensinavam diretamente as crianças nas escolas.

No contexto da sociedade brasileira, em harmonia com o estudo, notam-se 4 (quatro) concepções identitárias do pedagogo que foram se consolidando em função do instituído, dos Diplomas Legais, Decretos, Leis e Resoluções. Nesta perspectiva, criado no Brasil pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, o Curso de Pedagogia chancelava aos egressos a

identidade de “*técnicos em educação*” com caráter generalista. Após o Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969, constituíram-se “*Especialistas em Educação*” por intermédio das habilitações em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional, supervisor escolar e magistério nas disciplinas pedagógicas dos Cursos Normais. Por ocasião da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, forma-se o *docente* que sabe pesquisar e entende de gestão. Hoje, em razão da Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019, a identidade do pedagogo configura-se como um “*operador da BNCC*”⁶.

Unindo as informações capturadas nos subitens anteriores, 3.2 e 3.3, somadas as abstrações e reflexões do pensamento, tornou-se mais completa a realidade observada. Assim, infere-se que a identidade do pedagogo parece não se constituir como acabada, tendo em vista encontrar-se ainda em incessante construção/indefinição. Depreende-se que, historicamente, essas identidades são objetos de tensionamentos que são fortemente mediados por influências econômicas, políticas, culturais e sociais que acabam por determiná-la como uma produção em curso, isto é, não estão livre do jogo do poder, de divisões e de contradições diversas.

Concluído esse movimento, de sucessivas aproximações, importa observar que a constituição identitária do Curso de Pedagogia e do pedagogo na sociedade brasileira se encontram com fronteiras menos definidas, sobretudo em razão do grave quadro problemático no qual se encontram as políticas educacionais, fortemente, direcionadas por um viés neoliberal que acaba por operar nas estruturas do Estado. Sob esta rubrica, o neoliberalismo envolto à educação acaba por fazer emergir novas formas de gerenciamento, organização e controle que terminam por atingir diretamente a escola, os alunos e os docentes de modo objetivo (condições salariais, condições de trabalho) e subjetivo (conformando subjetividades).

No próximo capítulo, será apresentado o trabalho do pedagogo da SEEDF no SEAA e, em espacial, na EEAA. A partir da categoria historicidade, buscou-se apreender o objeto e relacioná-lo, posteriormente, à empiria, de modo a chegar-se a um resultado provisório avançando, assim, na compreensão da temática face as suas particularidades.

⁶ Destaca-se que a análise fora realizada em um período “neomilitar” (2019-2022).

4 TRABALHO DO PEDAGOGO NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

O objetivo deste capítulo é, recorrendo ao instituído (Lei, norma, regra), apresentar o SEEA e a EEAA. O foco deste breve histórico é EEAA, nas suas ambiguidades e contradições. Tratar da historicidade na EEAA se impõe como tarefa essencial neste estudo, porque, a partir da percepção fragmentada e difusa da organização deste serviço, torna-se possível descobrir, com base nesse movimento, o que constitui, fundamenta e organiza o trabalho dos profissionais. Ademais, configura-se numa possibilidade de captar o *devoir* da questão suscitada pela presente pesquisa, problemática essa que carece de discussão e aprofundamento no que diz respeito aos limites, possibilidades e enfrentamentos do trabalho do pedagogo da SEEDF na EEAA.

4.1 Trabalho do pedagogo na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

Discorrer sobre o trabalho do pedagogo na esfera do SEEA exige uma breve incursão acerca da historicidade da EEAA no âmbito da SEEDF. A educação no DF teve início em 17 de junho de 1960, com a criação da extinta FEDF através do Decreto nº 48.297. A SEEDF originou-se da Secretaria de Educação e Cultura, criada em 1966. Recebeu a denominação atual, SEEDF, com o desmembramento daquelas secretarias, ocorrido em 1986 (Governo do Distrito Federal, 2017).

O ingresso na Carreira do Magistério Público do Distrito Federal, no cargo de professor de educação básica, componente curricular Atividades, ocorre por meio de concurso público de provas e títulos. O requisito para o cargo, supracitado, é o diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Magistério para séries iniciais ou para educação infantil ou licenciatura plena em Pedagogia que atenda o inteiro teor do contido na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno ou ainda licenciatura plena em Normal Superior.

De acordo com a Lei nº 5.105, artigo 2 e inciso III, de 03 de maio de 2013, que reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências, professor de educação básica é “[...] o titular de cargo da carreira magistério Público com atribuições que abrangem as funções de magistério e as atividades pedagógicas [...]” (Governo do Distrito Federal, 2013). Assim, no âmbito da rede, além de assumir a docência, os professores de educação básica componente curricular Atividades, também, podem atuar na gestão escolar, coordenação pedagógica, supervisão pedagógica e suporte técnico-pedagógico.

Para ingressar no SEAA, tanto na EEAA quanto na SAA, é exigido do professor de atividades que ele participe de um processo de aptidão realizado por banca examinadora, constituída de 3 (três) servidores, sendo 1 (um) componente da Gerência do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GSEAA) e 2 (dois) convidados pela GSEAA. O processo compreende análise documental de caráter eliminatório (documentos comprobatórios da formação acadêmica e dos cursos de formação continuada, quando se aplicar), entrevista constituída de duas fases, de caráter eliminatório (atividade técnica por escrito na qual o professor é avaliado acerca dos conhecimentos teóricos e metodológicos do Currículo da Educação Básica da SEEDF, das Diretrizes de Avaliação da SEEDF e da OP (2010) e entrevista oral do candidato quanto ao interesse pleiteado e de tópicos relacionados à área pretendida, arguidos pela banca examinadora com pontuação mínima de 50 (cinquenta) pontos e máxima de 100 (cem) pontos. (Governo do Distrito Federal, 2023). Considerado habilitado, o pedagogo deverá participar do procedimento de remanejamento, afim de bloquear uma vaga e dar início a sua atuação na EEAA.

O serviço, denominado à época de Atendimento Psicopedagógico, iniciou-se na Escola Parque 307/308 Sul, composto por profissionais com formação em Pedagogia e Psicologia. Após três anos, precisamente em 1971, foi transferido para o Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP) após convênios firmados entre a FEDF e a Fundação Hospitalar do Distrito Federal (FHDF), atualmente Secretarias, com o fito de realizar o diagnóstico diferencial e complementar dos estudantes com história de dificuldades na aprendizagem e necessidades educacionais especiais.

Em 1974, a FEDF retomou à coordenação do serviço e formou, no Centro de Ensino Especial 01 de Brasília (CEE 1), a primeira Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial.

Essa equipe, também composta por profissionais com formação em Psicologia e em Pedagogia, recebia a demanda de alunos do Ensino Especial ou da comunidade, com intuito de diagnosticá-los e encaminhá-los aos atendimentos especializados oferecidos pela rede pública (Governo do Distrito Federal, 2010, p. 18).

Nota-se que a atuação, dos pedagogos e psicólogos, centrava-se em uma abordagem determinista, inatista e classificatória. Por este ângulo, os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem estariam acometidos por alguma doença, quer seja em nível orgânico, quer seja em nível individual. Em outros termos, o atendimento era centrado no estudante, o qual partia do pressuposto de estar, apenas, nele a gênese da dificuldade de ensino aprendizagem.

Dado o aumento expressivo do número de alunos encaminhados, em 1987, a SEEDF instituiu as Equipes de Atendimento Psicopedagógico para todo o sistema público de ensino. Esse atendimento estruturou-se em duas modalidades: i) Atendimento Especializado, composto por pedagogos e psicólogos, tendo como alvo os alunos do ensino regular de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental que objetivava avaliar as causas do insucesso acadêmico e o ii) Atendimento Preventivo, composto por psicólogos, tendo como alvo os alunos do Ensino Fundamental e Médio que visava desenvolver atividades junto à instituição, aos professores, aos alunos e as famílias (Penna-Moreira, 2007; Freitas, 2019). A atuação à época pautava-se por uma linha comportamentalista, biologizante e reducionista (Silva, 2018).

Em 1992, foram publicadas, pelo Departamento de Pedagogia da antiga FEDF, as primeiras Orientações Pedagógicas (OP) nº 20 e nº 22. Passados dois anos, os referidos documentos foram republicados em uma nova edição revista e atualizada. A segunda versão da OP nº 20 trouxe:

Diretrizes do Serviço de Atendimento Psicopedagógico, oferecido pelo Departamento de Pedagogia, para o desenvolvimento de ações preventivas e de atendimento especializado aos alunos com dificuldade de aprendizagem do ensino regular do Ciclo Básico de Alfabetização (Fundação Educacional do Distrito Federal, 1994a, p. 1).

Ressalta-se que no documento constam os objetivos, a fundamentação legal, a estrutura e o funcionamento no que diz respeito ao atendimento especializado e ao atendimento preventivo, especificamente, dos alunos do ensino regular que apresentavam dificuldades de aprendizagem (Fundação Educacional do Distrito Federal, 1994a; Governo do Distrito Federal, 2010). A OP nº 22, por sua vez, estabeleceu “Diretrizes administrativo-pedagógicas que orientam o processo de identificação e de encaminhamento de alunos portadores de necessidades especiais, matriculados na rede oficial de ensino do Distrito Federal” (Fundação Educacional do Distrito Federal, 1994b, p. 4).

Dessa perspectiva, a norma organizou-se por uma fundamentação legal, objetivos geral e específicos, pela definição e classificação dos alunos portadores de necessidades educativas especiais e pelo processo de diagnóstico/avaliação psicopedagógica com vistas a realização, o mais cedo possível, de investigação detalhada sobre as características psicopedagógicas do alunado da rede oficial de ensino do Distrito Federal, identificando os aspectos que interferiam na aprendizagem e no desenvolvimento (Fundação Educacional do Distrito Federal, 1994a; Fundação Educacional do Distrito Federal, 1994b e Governo do Distrito Federal 2010).

A partir do ano de 2000, houve uma mudança considerável nos pressupostos político-pedagógicos que orientavam a organização e o planejamento das ações dos serviços de apoio

pedagógicos especializados no país, em razão de documentos emanados pelo Ministério da Educação, a saber: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais (2006c).

Frente a esse quadro, de forma a coadunar com as novas propostas nacionais e, principalmente, sobre a influência das pesquisas realizadas junto ao serviço em âmbito local (Araújo, 1995; 2003; Marinho-Araújo; Almeida, 2003; Neves; Almeida, 2003; Neves, 1994; Neves; Almeida; Araújo; Caixeta, 2001; Rossi; Paixão, 2003; Senna, 2003; Senna; Almeida, 2005), a SEEDF, em 2001, estruturou uma nova proposta de atuação, um novo modelo de avaliação dos estudantes denominado Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares (PAIQUE), com o fito de superar visões reducionistas que atribuíam o fracasso ora aos indivíduos, ora às condições sociais.

Inicialmente, O PAIQUE estruturou-se em cinco níveis, a saber: o encontro com o professor, a análise da história escolar do aluno, o encontro com a família, o encontro individual com o aluno e o encontro com os alunos nos grupos de atendimento. A passagem de um nível para outro ocorria, apenas, se necessário. O instrumento foi reorganizado por Neves (1994), passando de cinco para três níveis, nomeadamente: nível escola (junção dos antigos níveis 1 e 2), nível família (correspondente ao antigo nível 3) e o nível do aluno (junção dos antigos níveis 4 e 5) (Governo do Distrito Federal, 2010; Neves, 1994). O PAIQUE fora à época, e ainda continua sendo, um empreendimento, vanguardista, no sentido de intentar sobre as dificuldades escolares partindo do objeto de investigação da Psicologia. Ao discorrer sobre essa nova proposta, Freitas (2019) destaca que se passou a

Reconhecer que a problemática das dificuldades 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 julgassem necessário (Freitas, 2019, p. 51).

Pode-se inferir, a partir da apreensão do movimento constitutivo da EEAA, das contradições e direções expressas pelos documentos, que a SEEDF foi aos poucos estabelecendo novas diretrizes com o fito de potencializar o serviço visando a superação de um modelo clínico para um viés contextualizado e dinâmico. Nesse movimento, capta-se a ausência de uma concepção pedagógica que dê base ao trabalho dos pedagogos no seio da EEAA. Nota-se, a partir dessa totalidade, que as mudanças não aconteceram num mesmo ritmo, foram pequenas mudanças quantitativas que possibilitaram mudanças, substancialmente, qualitativas,

marcada por transformações radicais o que acaba por determinar o princípio da lei da transformação da quantidade em qualidade (Engels, 1976).

Em 2004, a SEEDF uniu as Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, criadas em 1974, e as Equipes de Atendimento Psicopedagógicos, criadas em 1987, estruturando para toda a rede um único serviço de apoio psicopedagógico para a educação pública, denominado Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA), composto pelos mesmos profissionais já existentes, pedagogos e psicólogos, acrescido da figura do orientador educacional. No mesmo ano, também fora publicado o documento Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar que, pela primeira vez, descrevia as atribuições que competiam ao psicólogo, ao pedagogo e ao orientador educacional.

Dois anos após a criação da EAAA, em 2006, a SEEDF publicou a primeira orientação direcionada a EAAA denominada: Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (2006). O documento considerava a importância da revisão e atualização dos conceitos e práticas adotando para tal

Um trabalho integrado e articulado entre a comunidade escolar, para identificar no decorrer do processo educativo os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais, levando em consideração todas as variáveis que incidem na aprendizagem, quer sejam as de cunho individual do aluno, quer em condições ambientais ou metodológicas (Governo do Distrito Federal, 2006, p. 13).

Mesmo o documento não contemplando uma concepção pedagógica aos pedagogos, nota-se que a orientação representou avanços para a EAAA se comparada às práticas que vinham sendo desenvolvidas, pois propunha a realização de uma avaliação preventiva, contextualizada e interventiva nos âmbitos: do contexto educacional, do aluno e da família conectando, dessa forma, a reestruturação do serviço a uma abordagem interacionista-construtivista, que no limite é espontânea e não intencional o que pode ter contribuído para enaltecer a aprendizagem relegando o ensino.

Em 2008, a EAAA retornou a sua configuração inicial que, desde 1968, era composta por pedagogos e psicólogos. Assim, em meados de abril de 2008, os orientadores educacionais voltaram para a atuação exclusiva nas escolas com o objetivo de universalizar a presença desses profissionais nas instituições da rede pública (Governo do Distrito Federal, 2010). Ainda em 2008 ocorreu, também, pela 1ª vez em 40 (quarenta) anos de história, a primeira oficialização legal do serviço, que passou a ser chamado de Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem,

com a publicização, no Diário Oficial do Distrito Federal nº 248, da Portaria nº 254, de 12 de dezembro de 2008, que dispunha sobre a regulamentação das atividades das EEAA.

Concomitantemente à publicação da regularização, fora constituída uma comissão de trabalho com o fito de reformular as diretrizes que norteavam o serviço. Em razão deste movimento, em abril de 2009, fora apresentada o documento Plano Orientador: Equipes Especializadas de apoio à Aprendizagem que

Ao congregar as principais diretrizes do serviço, objetivou viabilizar a participação, a análise e o debate por parte dos profissionais das EEAA acerca do processo de reformulação do documento Orientação Pedagógica – Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (Governo do Distrito Federal, 2010, p. 29-30).

À vista disso, observa-se que houve uma co-responsabilização coletiva dos profissionais do serviço com o objetivo de consolidar as transformações necessárias à atuação das EEAA. Paralelamente, fora ofertada à época o curso “Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”, por meio da articulação acadêmico-profissional existente entre a Fundação Universidade de Brasília, hoje Universidade de Brasília (UNB) e a SEEDF, oficializada por meio do Convênio de Cooperação Técnica.

A formação concedida desenvolveu-se tanto por professores da UNB quanto por profissionais da SEEDF, em especial, os das próprias EEAA capacitados; precedentemente pelos professores do Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia da referida universidade (Governo do Distrito Federal, 2010). O curso tinha por objetivo proporcionar que:

Todos os profissionais de psicologia e de pedagogia, que compunham as EEAA, participassem dos estudos e das discussões acerca das diretrizes pedagógicas que estavam sendo construídas para o serviço, e que culminariam na publicação do documento Orientação Pedagógica - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (Governo do Distrito Federal, 2010, p. 31).

Essa ação culminou com a materialização de uma versão preliminar da OP, nos idos de 2009, que submetida à apreciação, de toda a comunidade escolar, constituiu-se na versão final do documento normatizador do trabalho da EEAA na atualidade.

No decurso dessa historicidade, tem-se um fato notório na constituição da EEAA para além dos marcos datados. Nos idos de 2022, a GSEAA, em parceria com a EAPE, ofertou, exclusivamente aos pedagogos da EEAA, o curso “A atuação da pedagoga no serviço especializado de apoio à aprendizagem”. A carga horária do curso foi de 90 horas distribuídas em 14 semanas de trabalho. Contemplava atividades diretas (encontros síncronos) e indiretas (elaboração de um Projeto de Intervenção Local). Teve por objetivo promover a criação de

estratégias para a operacionalização das ações do SEAA a partir da OP (2010), considerando os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

O curso representou um “*divisor de águas*”, uma vez que, ao longo de toda a trajetória de constituição das EEAA, houve a ausência, explícita, de uma Pedagogia que desse base as normativas (1994a; 1994b; 2006; 2010). Dessa forma, o feito buscou promover aos pedagogos um guia para uma adequada fundamentação pedagógica e psicológica. A oferta, portanto, inaugurou um novo horizonte teórico-metodológico para os pedagogos da EEAA, pois, conforme historicizado, o processo formativo ofertado em 2009 era, predominantemente, ancorado em premissas psicológicas, deixando de lado a teoria pedagógica. Essa mudança paradigmática, de inclusão de uma teoria pedagógica, (re)configura o fazer dos pedagogos no seio da EEAA, o que colabora para um trabalho sistemático, intencional e direcionado à finalidade de garantir uma educação emancipadora e permanente.

A OP (2010) constitui até os dias atuais o documento norteador específico do trabalho dos profissionais desse serviço ao lado de outros documentos mais gerais, como o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019a), o Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Motta (2011a), a Portaria nº 1. 152, de 06 de dezembro de 2022 (2022a), o Currículo em Movimento - Pressupostos Teóricos (2014b), o Currículo em Movimento da Educação Infantil (2018a), o Currículo em Movimento da Educação Básica: Anos Iniciais - Anos Finais (2018b), as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo (2014c), as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º ciclo (2014d) e o Currículo em movimento do Novo Ensino Médio (2020b). Em um esforço de síntese, o Quadro 9 apresenta os marcos temporais, a nomenclatura do serviço à época, as concepções pedagógicas e as concepções de desenvolvimento predominantes, em conformidade com a historicidade da EEAA.

Quadro 9 – Trajetória constitutiva do SEAA e os paradigmas predominantes.

MARCOS TEMPORAIS	1968	1987	2004	2008
NOMENCLATURA	Atendimento Psicopedagógico/ Equipe de Diagnóstico/ Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial	Equipe de Atendimento Psicopedagógico	Equipe de Atendimento e Apoio à Aprendizagem	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
DOCUMENTOS	Sem registros de regulamentação.	OP nº 20 e 22.	OP (2006).	OP (2010).
CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA	De maneira implícita a Pedagogia tradicional		De maneira implícita a Pedagogia nova	De maneira implícita aproxima-se da

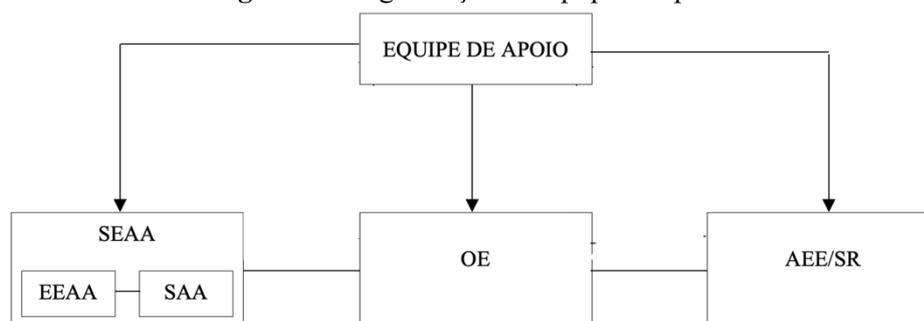
			Pedagogia Histórico-Crítica
CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO	Inatista / Comportamentalista	Interacionista - construtivista	Psicologia Histórico-Cultural

Fonte: elaborado pelo pesquisador tendo por base FEDF (1994a;1994b) e GDF (2006; 2010).

O Quadro 9 evidencia, em termos de concepção pedagógica, que o trabalho do pedagogo na EEAA sofreu mudanças concretas. Em um primeiro momento, tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova apregoaram a liberdade individual como se realmente existisse ou pusesse existir independente das condições materiais e sociais nas quais crescem e nascem os indivíduos. No limite, a aproximação quanto à Pedagogia Histórico-Crítica permite inferir a liberdade em termos de coletividade para a formação da consciência-crítica do homem, e a escola como um instrumento poderoso que pode possibilitar a atuação do pedagogo a favor da classe trabalhadora, pois o fazer pedagógico ultrapassa a sala de aula e a determina. Reconstruindo esses pressupostos, tem-se que a historicidade valora todos esforços e sacrifícios que o presente demandou do passado e que o futuro depende do presente para uma síntese retrospectiva do passado que se prospecta no futuro Wachowicz (1989).

A Figura 7 busca apresentar uma síntese ilustrativa do modo pelo qual os serviços de apoio – Equipe de Apoio -, se organizam da SEEDF.

Figura 7 – Organização da equipe de apoio.



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Como observado na Figura 7, a equipe de apoio engloba o SEAA, composto pela EEAA – 1 por escola – e pelo SAA – escolas polos -, a Orientação Educacional que atua no suporte aos professores, alunos e famílias na prevenção comportamental e mediação de conflitos e o Atendimento Educacional Especializado com o atendimento em turno contrário direcionado aos estudantes com Deficiências. Dentro desse último atendimento estão as Salas de Recursos Generalistas – 1 por escola (atendem alunos com deficiência física, Autismo, Síndrome, Deficiência Intelectual, Deficiências Múltiplas) e as Salas de Recursos Específicas – escola

polo por Regional de Ensino (atende o estudante com baixa visão – Sala de Recurso de Deficiência Visual, surdez – Sala de Recurso de Surdez e a Sala de Recurso de Altas Habilidades).

A atuação dos pedagogos da EEAA, em conformidade com o instituído, corrobora na promoção de reflexões e ações para o desenvolvimento de competências, recursos e habilidades imprescindíveis para o aprimoramento das práticas educativas *in lócus* privilegiando os processos de desenvolvimento e aprendizagens dos sujeitos nos tempos e espaços coletivos. Refletir acerca da identidade do pedagogo na EEAA é algo complexo, haja vista que, como já fora sinalizado, a identidade é influenciada por muitos aspectos. Constrói-se por intermédio de uma história, um conjunto de traços e de conhecimentos que podem defini-la em determinada conjuntura.

Em um esforço de síntese, tem-se que, ao longo desses 55 (cinquenta e cinco) anos, o trabalho do pedagogo foi alterando-se. Inicialmente, sua identidade pautava-se por uma concepção de que a prática pedagógica não advinha de circunstâncias contextualizadas, mas sim de aspectos inatos. Posteriormente, a identidade passou a considerar aspectos outros, os quais poderiam interferir no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na OTP. No limite, o pedagogo pauta seu trabalho, sob uma perspectiva crítica, em prol da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem através de intervenções institucionais, preventivas e interventivas de modo a possibilitar aos estudantes “[...] o domínio do conhecimento sistematizado, científico” (Governo do Distrito Federal, 2010, p. 88).

Marcadamente, no que se refere ao perfil do pedagogo da EEAA, a OP (2010) ainda destaca a/o/:

Compreensão acerca da elaboração, da execução e da análise da Proposta Pedagógica;
 Conhecimento acerca do desenvolvimento e da implantação de projetos de educação no contexto escolar;
 Domínio de conhecimentos didáticos direcionados ao processo de ensino nos diversos componentes curriculares que compõem a Educação Infantil e as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental;
 Capacidade de assessoramento do planejamento pedagógico, quanto à seleção de conteúdo e à organização da metodologia de ensino mais adequada, em consonância com os objetivos expressos na Proposta Pedagógica;
 Domínio de conhecimentos que viabilizem acompanhar o corpo docente na seleção de procedimentos de avaliação da aprendizagem, adequando-os às necessidades dos alunos;
 Habilidade para definição de materiais e de equipamentos de uso didático-pedagógicos a serem utilizados;
 Habilidade para incentivar e orientar o professor na seleção de recursos didáticos para o ensino e dos conteúdos escolares considerando as necessidades e interesses dos estudantes;
 Habilidade para escutar e para orientar pais e familiares, em relação aos aspectos que interferem direta ou indiretamente no desempenho escolar dos alunos, tais como relacionais, subjetivos, pedagógicos;

Habilidade para orientar e para assessorar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de alunos com queixas escolares (Governo do Distrito Federal, 2010, p. 88).

No tocante às atribuições dos pedagogos, têm-se:

- I - Participar, efetivamente, da elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico - PPP da Unidade Escolar;
- II - Elaborar o Plano de Ação Anual a ser integrado ao Projeto Político Pedagógico - PPP da Unidade Escolar;
- III - Contribuir para o desenvolvimento do trabalho articulado entre todos os profissionais da Unidade Escolar, Salas de Apoio à Aprendizagem - SAA;
- IV - Participar da elaboração e implementação das ações de formação continuada, com vistas à ressignificação das práticas pedagógicas;
- V - Participar das Coordenações Pedagógicas locais, intermediárias e central;
- VI - Participar, efetivamente, dos Conselhos de Classe, promovendo reflexões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes;
- VII - Cooperar com a elaboração de instrumentos e procedimentos nas intervenções didático-metodológicas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem;
- VIII - Realizar o acompanhamento sistemático, individual ou em pequenos grupos, dos estudantes que apresentam dificuldades mais acentuadas no processo de escolarização;
- IX - Orientar e acompanhar a prática pedagógica dos professores que buscam suporte para o desenvolvimento do trabalho com os estudantes que apresentam dificuldades de escolarização;
- X - Realizar processos avaliativos e interventivos na perspectiva da avaliação formativa com vistas à enturmação adequada e/ou atendimentos complementares;
- XI - Realizar estudos de casos, com a participação da Equipe de Apoio, quando houver previsão de mudanças no tipo de enturmação e ou para casos omissos;
- XII - Elaborar Relatórios de Avaliação e Intervenção Educacional, Pareceres e outros documentos pertinentes;
- XIII - Desenvolver ações junto às famílias, em parceria com os demais profissionais da unidade escolar, com vistas à coresponsabilização do processo de escolarização dos estudantes (Governo do Distrito Federal, 2019, p. 59).

Essas atribuições são pautadas por três grandes dimensões: o mapeamento institucional (MI), a assessoria ao trabalho coletivo (ATC) e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem (APEA) que não ocorrem de maneira fragmentada, ou por etapas, mas por intermédio de uma articulação dinâmica, interativa e dialética (Governo do Distrito Federal, 2010). O trabalho, portanto, dadas as condições objetivas, ancora-se em uma perspectiva crítica e reflexiva sem perder de vista a complexa organização da escola inserida no contexto da sociedade capitalista.

O MI diz respeito ao conhecimento do contexto escolar. Em razão desse mecanismo, torna-se possível a percepção da multiplicidade de aspectos – que vão desde questões estruturais, organizacionais, funcionais até aspectos pedagógicos, conceituais, filosóficos e ideológicos -, que podem incidir sobre a ação do pedagogo e a aprendizagem das crianças. Como etapa de análise institucional, a apreensão desses aspectos amplia, consideravelmente, a

compreensão da realidade, colaborando para a definição do *modus operandi* na escola. Neste aspecto, portanto, o MI oportuniza ao pedagogo uma atuação intencional, sistematizada e adequada considerando as especificidades de cada instituição (Governo do Distrito Federal, 2010).

Realizado no início da atuação das EEAA, o instrumento permite ao pedagogo “[...] conhecer melhor a instituição, sistematizar ações [...] visando à reflexão e à resignificação de concepções e práticas capazes de transformar o contexto escolar” (Governo do Distrito Federal, 2010, p. 70). Com foco nas dimensões pedagógica, administrativa, social e cultural, o MI constitui-se em um recurso que busca responder a questionamentos diversos, como, por exemplo: “Quem é a comunidade?”, “Quem é a equipe gestora?”, “Quem são os professores?”, “Quem são os alunos?” “Quais são as concepções pedagógicas?” “Quais são as concepções de desenvolvimento?”, quesitos esses que interferem diretamente na OTP da escola como promotora do sucesso ou do fracasso escolar (Gontijo, 2013; Freitas, 2019).

A ATC abarca, cotidianamente, a participação do pedagogo nos diversos espaços da escola, como nas coordenações pedagógicas, nos conselhos de classe, nos projetos e eventos diversos. Esse engajamento contribui com conhecimentos especializados acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, ajuda na tomada de consciência do grupo sob os aspectos identitários de cada integrante, em especial, das potencialidades e fragilidades do grupo, permitindo, assim, o desenvolvimento de espaços de reflexão capazes de favorecer a tomada de decisão acerca da OTP na escola.

Gontijo e Freitas (2013; 2019) sinalizam que a ATC oportuniza aos diversos atores da instituição uma análise crítica que contribui para a revisão e atualização das práticas pedagógicas. Os indivíduos se corresponsabilizam pelos processos educativos considerando que todos são partícipes ativos *da e na* escola. Em outras palavras, trata-se de um processo que culmina na instrumentalização do coletivo da escola no sentido de subsidiar ações coletivas e individuais que valorizam estratégias, saberes e experiências docentes com o foco na (re)oxigenação das práticas pedagógicas.

No que tange ao APEA, destaca-se que essa dimensão possibilita a análise dos múltiplos elementos que podem estar dificultando o processo de ensino e aprendizagem junto aos estudantes. Esse olhar permite a compreensão da escola não como uma unidade de produção capitalista, mas sim como uma instituição, circunscrita histórica e socialmente, em um contexto amplo onde se concretizam diversas situações capazes de provocar barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Há que se registrar que o trabalho do pedagogo na escola pública não gera, diretamente, a mais valia (Marx, 1978), mas é um trabalho que está cada vez mais

subsumido a lógica da mercadorização da educação. Sob esse prisma, essa dimensão permite momentos de reflexão acerca do modo pelo qual se concretiza o trabalho pedagógico, por parte do corpo docente, no interior da escola (Governo do Distrito Federal, 2010). O APEA organiza-se em dois eixos: discussão das práticas de ensino e intervenção nas situações de queixa escolar. Esse se relaciona diretamente à promoção de “[...] intervenções no contexto escolar a partir das demandas originadas pelos atores da instituição, que, em sua maioria, relaciona-se a situações de queixa escolar” (Governo do Distrito Federal, 2010, p. 74). Aquele, por sua vez, consiste na “reflexão sobre as práticas pedagógicas” considerando a OTP na escola (Governo do Distrito Federal, 2010, p. 73).

A intervenção na situação de queixa escolar, seguindo o PAIQUE, parte de uma compreensão bidirecional do ensinar e do aprender, constituindo-se numa possibilidade de enfrentamento às queixas escolares que se centravam, anteriormente, na compreensão do fracasso escolar como fruto de uma questão individual do educando ou até mesmo de sua família (Gontijo, 2013; Freitas, 2019). Observa-se, portanto, que para além das ações institucionais e preventivas, os pedagogos também são convocados a realizarem intervenções pedagógicas a partir das demandas dos docentes em situações nas quais já está instalada uma queixa escolar, isto é, uma dificuldade na aprendizagem.

O resgate da rica totalidade a qual o objeto se situa, sua historicidade, o modo de ingresso do profissional da SEEDF, na EEAA, o delineamento do perfil e as atribuições da função, bem como os eixos integrados da atuação, são basilares, pois neles podem ser encontradas mediações e contradições que dão base para o pesquisador captar os limites, as possibilidades e os enfrentamentos que, implícita e explicitamente, subsidiam o exercício dos pedagogos na rede pública de ensino do Distrito Federal. Caminhar-se-á, no próximo subitem, para uma breve explanação acerca do trabalho desses profissionais no quadro da SAA.

4.2 Trabalho do pedagogo na Sala de Apoio à Aprendizagem

Tratar do trabalho do pedagogo no SEAA requer historicizar também, no tempo e no espaço, a constituição da SAA na SEEDF. A SAA, outrora intitulada Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (TFE), emergiu em razão de um movimento, no ano de 2010, de pais de estudantes com diagnóstico clínico de distúrbio do processamento auditivo central hoje, denominado, distúrbio do processamento auditivo. À época, os pais reclamavam o atendimento educacional especializado para seus filhos. Em resposta a essa demanda, em 2011, a SEEDF constituiu uma Comissão Técnico-Pedagógica,

por meio da ordem de serviço nº 3 de 19 abril de 2011, publicada no DODF nº 77, de 25 de abril de 2011, com o objetivo de criar as SAAs (Governo do Distrito Federal, 2011b).

Em 2012, por meio da Portaria nº 39, de 9 de março de 2012, a SEEDF instituiu o atendimento por meio do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos a fim de atender aos

Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos [...] da Educação Infantil, do Ensino Fundamental Séries/ Anos iniciais e finais, Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino [...] com laudo médico, avaliação e indicação pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (Governo do Distrito Federal, 2012, p. 2)

Inicialmente, esse trabalho contava com a participação de um professor itinerante em cada CRE lotado em um dos Polos/Sala de Atendimento das UEs, um professor de educação básica - Classe A, com formação em pedagogia ou psicologia, para atuar no Polo de atendimento/Sala de Apoio à Aprendizagem com lotação em UE, um pedagogo e um psicólogo por CRE (Governo do Distrito Federal, 2012).

Passado um ano de instituição do programa, fora constituída uma nova comissão composta por representantes das oito CRE que existiam à época, do Centro de Atenção ao Surdo, do Núcleo de Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem e do Sindicato dos Professores do Distrito Federal com a finalidade de consubstanciar uma orientação pedagógica para o SAA, contudo, não houve êxito em razão das discordâncias acerca das concepções norteadoras do trabalho desenvolvido pelos profissionais (Governo do Distrito Federal, 2014a).

Os debates acerca da SAA foram retomados em 2014 mediante a constituição de um grupo de trabalho com representatividade de todas as CRE. Os componentes do grupo advogaram para o SAA uma proposta pautada em uma atuação institucional com foco no estabelecimento de práticas que consideram a complexidade do desenvolvimento humano em contraposição a um modelo clínico, isto é, a uma ótica patologizante do ser humano.

Hodiernamente, o trabalho dos pedagogos nas SAAs visa o atendimento de estudantes da Educação Infantil, dos ensinos fundamental e médio das UEs da rede pública de ensino com TFE. Dentre os mais comuns estão alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC), Dislexia, Dislalia, Discalculia, Disgrafia, Disortografia, Transtorno Específico das Habilidades Escolares, Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e Transtorno de Conduta (TC). Os atendimentos ocorrem mediante laudo médico e Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional elaborado pela EEAA, que evidencie as aprendizagens e/ou as dificuldades acentuadas de escolarização dos estudantes (Governo do Distrito Federal, 2022e).

Na atual configuração, dada pela Portaria nº 414, de 03 de maio de 2022, publicada no DODF nº 84, de 06 de maio de 2022, o SAA passa a compor-se por um professor itinerante em cada CRE, lotado em um dos Polos de atendimento e um professor de educação básica, com formação em Pedagogia, com lotação na UE. As ações desenvolvidas nas SAAs envolvem:

- I - Organização do trabalho pedagógico de modo a privilegiar as especificidades de desenvolvimento dos estudantes em questão, que deve ser planejado e realizado por toda unidade escolar;
- II - Avaliação Formativa, que se constitui como uma estratégia pedagógica dinâmica, processual e baseada na realidade do estudante;
- III - Projeto Interventivo, organizado pela unidade escolar e integrante no Projeto Político Pedagógico, que tem como objetivo promover o desenvolvimento e as aprendizagens por meio de estratégias pedagógicas diversificadas e específicas para os desafios de escolarização apresentados;
- IV - Estudo de Caso, que é um procedimento anual, realizado na unidade escolar, que visa à avaliação, ao acompanhamento e aos encaminhamentos das demandas relacionadas ao estudante com TFE;
- V - Estratégia de Matrícula, que prevê a enturmação de acordo com as necessidades educacionais específicas, conforme os critérios estabelecidos;
- VI - Sala de Apoio à Aprendizagem - SAA, que consiste em polos de atendimento ao estudante com TFE, no contraturno das aulas (Governo do Distrito Federal, 2022c, p. 1).

Quanto ao acompanhamento do alunado,

O atendimento nas Salas de Apoio é semestral, e [...] realizado em grupos de, no mínimo 4 e, no máximo 6 estudantes, sendo, para cada estudante, dois encontros semanais, com 1 hora de duração, facultado um atendimento de 2 horas de duração. No caso de estudantes que apresentam TC ou TOD, os agrupamentos serão de, no máximo, três estudantes. A SAA tem a possibilidade de atendimento a estudantes de etapas diversas, no mesmo espaço físico (sala), desde que os grupos mantenham faixas etárias próximas (Governo do Distrito Federal, 2022e, p. 80).

Pelas considerações acima, vê-se que o trabalho do pedagogo na SAA, no contraturno da matrícula do estudante, pode ser visto como um instrumento de democratização da escola pública quando tensiona adequar novos espaços de aprendizagens “[...] com o objetivo de desenvolver atividades sistematizadas que possibilitem ao estudante o desenvolvimento de estratégias para superação das dificuldades apresentadas” (Governo do Distrito Federal, 2022e, p. 79). As informações contidas na tabela a seguir apresentam a distribuição de pedagogos atuantes na SAA por CRE e RA.

Tabela 3 - Coordenação Regional de Ensino, Região Administrativa e Quantitativo de Pedagogos do SAA.

COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO	REGIÃO ADMINISTRATIVA	QUANTITATIVO DE PEDAGOGOS
CRE – Brazlândia	RA IV - Brazlândia	01
CRE – Ceilândia	RA IX – Ceilândia	04
CRE – Gama	RA II – Gama	02
CRE – Guará	RA X – Guará RA XXV - Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (SCIA) RA XXIX - Setor de Indústria e Abastecimento (SIA)	06
CRE - Núcleo Bandeirante	RA VIII - Núcleo Bandeirante RA XVII - Riacho Fundo I RA XIX - Candangolândia RA XXI - Riacho Fundo II RA XXIV Park Way	01
CRE – Paranoá	RA VII - Paranoá RA XXVIII - Itapoã	01
CRE – Planaltina	RA VI - Planaltina	05
CRE - Plano Piloto e Cruzeiro	RA I - Plano Piloto RA XI - Cruzeiro RA XVI - Lago Sul RA XVIII - Lago Norte RA XXII - Sudoeste/Octogonal RA XXIII - Varjão RA XXVII - Jardim Botânico	10
CRE - Recanto das Emas	RA XV - Recanto das Emas	03
CRE – Samambaia	RA XII - Samambaia	02
CRE - Santa Maria	RA XIII - Santa Maria	04
CRE - São Sebastião	RA XIV - São Sebastião	0
CRE – Sobradinho	RA V - Sobradinho RA XIII - Sobradinho II RA XXXI - Fercal	02
CRE – Taguatinga	RA III - Taguatinga RA XXX - Vicente Pires RA XX - Águas Claras	11
TOTAL		52

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir de informações solicitadas à SEEDF via Lei de Acesso à Informação – (LAI) Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011. Processo SEI nº 00080-00155943/2023-85 (2023).

No decorrer desta seção, tratou-se do pedagogo da SAA. Contudo, com vistas ao afinamento do estudo, serão considerados, para efeito da pesquisa, apenas, os pedagogos da EEAA. Faz-se necessário salientar que foi necessário discorrer, brevemente, sobre os pedagogos da SAA, tendo em vista tornar compreensível, ao leitor, a amplitude do SEAA.

No capítulo que segue, explicitar-se-á as múltiplas determinações do trabalho do pedagogo na EEAA nos aspectos que incidem sobre os limites, as possibilidades e os enfrentamentos. Momento no qual são retomadas a matriz epistêmica do MHD face aos dados gerados pela empiria, procedendo-se à análise dos mesmos, apontando sínteses superadoras a que se chegou após o trajeto trilhado pelo pesquisador.

5 MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES DO TRABALHO DO PEDAGOGO NA EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM

A partir do aprofundamento teórico e metodológico, e procedendo por intermédio de análises e sínteses, parte-se agora para a interpretação dos dados gerados pelo questionário. São apresentados os resultados da pesquisa empírica em íntima conexão com a teoria, em outras palavras, a teoria é revisitada a partir da pesquisa, buscando avançar na compreensão das múltiplas determinações do trabalho do pedagogo na EEAA. O objetivo do capítulo não é uma mera exposição do objeto, mas a apreensão dos limites, das possibilidades e dos enfrentamentos.

5.1 Coleta dos dados

O questionário, com perguntas abertas e fechadas, utilizado para a geração dos dados encontra-se no Apêndice D. O termo de consentimento livre e esclarecido consta no Apêndice E do corpo deste trabalho. Para construção, fora escolhido o aplicativo *Google Forms* em razão da praticidade propiciada aos respondentes. Essa ferramenta, além de possibilitar a geração de dados, permitiu ao pesquisador realizar o tratamento dos dados, o acompanhamento, em tempo real, das respostas e a exportação dos dados para o *Excel* entre outros.

Apesar dos questionários já serem instrumentos de pesquisa consagrados na literatura científica, considerou-se oportuno para o estudo a realização de um pré-teste com o fito de perceber se as perguntas seriam assimiladas pelos sujeitos e se seriam necessárias exclusões ou inclusões de questões no tocante a problemática e ao objeto de estudo, a fim de tornar o instrumento exequível do ponto de vista da pesquisa partindo do que responderam os pedagogos previamente.

À vista disso, fora encaminhado no dia 01 de março de 2023, via e-mail, um questionário piloto para um grupo de, aproximadamente, 20 (vinte) pedagogos que atuam na EEAA. Desse quantitativo, 15 (quinze) responderam ao instrumento, o que equivalente a 75%. O experimento cumpriu seu propósito, uma vez que foram identificadas possibilidades de melhoria que foram, prontamente, incorporadas pelo pesquisador ao questionário definitivo. Após a reestruturação e as modificações no questionário pré-testado, o instrumento foi aplicado à população total de 434 (quatrocentos e trinta e quatro) pedagogos da rede. Cabe destacar que, anterior a esse momento, o pesquisador percorreu um trajeto burocrático, que demandou um árduo esforço, a fim concretizar o estudo. Assim sendo, foram necessárias as seguintes ações:

- i) Autorização da pesquisa pela EAPE, o que ocorreu por meio do Memorando nº 053/2022 (Anexo A);
- ii) Apresentação do pesquisador à SEEDF/EAPE (Apêndice F)
- iii) Solicitação de documentos à SEEDF via Lei de Acesso à Informação;
- iv) Contatos telefônicos e via *WhatsApp* com a coordenação geral da GSEAA;
- v) Visitas às 14 (quatorze) CRE a fim de buscar sensibilizar as coordenações intermediárias do SEAA;
- vi) Participação em alguns Encontros de Articulação Pedagógica (EAP) com o intuito de engajar os pedagogos na pesquisa.

Considerando esse rol de atos empreendidos, responderam ao instrumento 93 (noventa e três) pedagogos dos 434 profissionais, aproximadamente 21%, dado que valida uma pesquisa qualitativa. Contudo, os fatores que levaram ao baixo índice de respostas podem ser de diversas ordens, tais como i) repulsa a tecnologia, ii) medo da exposição, iii) tempo disponível dos profissionais para a participação e outros que não foram possíveis deduzir. Carlomagno (2018) adverte que o alcance da pesquisa com a utilização de questionários *online* pode ser limitado, já que a solicitação pela via virtual é comprometida se comparada a solicitação presencial, face a face, com o questionário impresso e em mãos, fato que leva ao baixo percentual de respostas. Entretanto, não podemos nos furtar de que a baixa participação também pode ter ocorrido em razão do descomprometimento dos profissionais no que tange à realização de pesquisas que tencionam aprofundar as análises e as discussões acerca do trabalho do pedagogo na EEAA.

De todo modo, os resultados permitem depreender que o estudo atingiu 100% das CRE, haja vista que houve o envolvimento de todas. Essa circunstância pode ser um dado representativo da totalidade concreta da rede pública de ensino do Distrito Federal. Com esse resultado, espera-se tornar concreto ao pensamento os “*nexos internos*” que fazem o objeto ser o que é, isto é, colocar na cabeça, dentro do intelecto do pesquisador, a materialidade do mundo dado, pois, muitas vezes, o que se vê, muito mais esconde do que revela aquilo que, verdadeiramente, o concreto é.

5.2 Análise dos dados considerando a identidade dos sujeitos

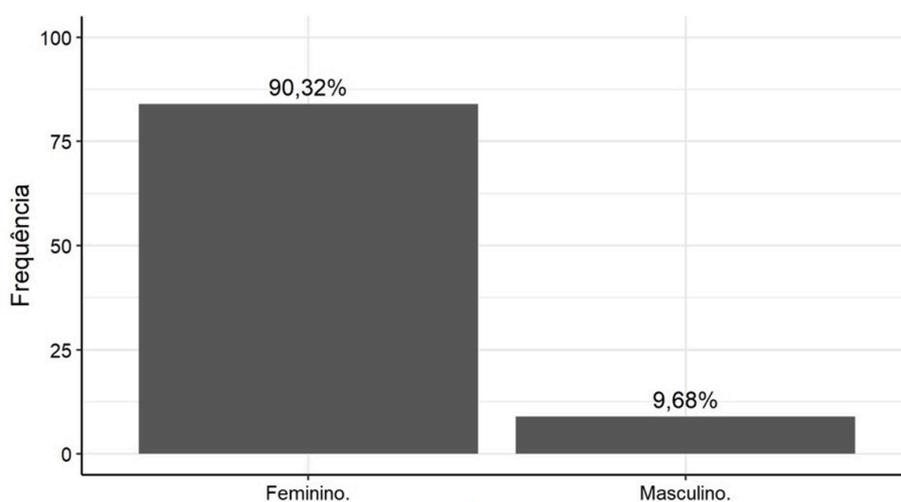
A partir da devolutiva dos questionários foi possível apreender questões que perpassam pelos eixos *identidade*, *limites*, *possibilidades* e *enfrentamentos*. Nesse encadeamento de relações, o objeto pode ter se apresentado na totalidade ao pesquisador em suas múltiplas

determinações. Apoderando-se da matéria nas suas minudências, analisando as diversas formas de progresso e averiguando a conectividade dos elementos é que se pode ter chegado ao movimento real (Marx, 1989) do objeto, isto é, pode-se ter chegado ao conhecimento concreto do trabalho do pedagogo na EEAA.

O eixo *identidade* é uma tentativa de compreensão do objeto em sua totalidade, portanto, não se trata de uma “fotografia”, um espelhamento do real, mas sim de um movimento de sucessivas aproximações, a fim de interpretar a realidade na busca pela complexa análise do real. Esse eixo caracteriza os profissionais atuantes na EEAA no tocante ao sexo, escolaridade, tempo de docência na SEEDF, tempo de experiência como pedagogo na EEAA, funções exercidas na carreira magistério público do Distrito Federal, CRE de vínculo, segmento de atuação, afastamento para os estudos, proximidade da aposentadoria, participação em eventos (congressos, seminários, fóruns, conferências), execução de projetos na escola e conhecimento acerca da OP (2010).

No tocante ao sexo, as mulheres são a maioria, 90,32%, (84) oitenta e quatro das respondentes, enquanto os homens somam, apenas 9,68%, (9) nove, conforme aponta o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Sexo.

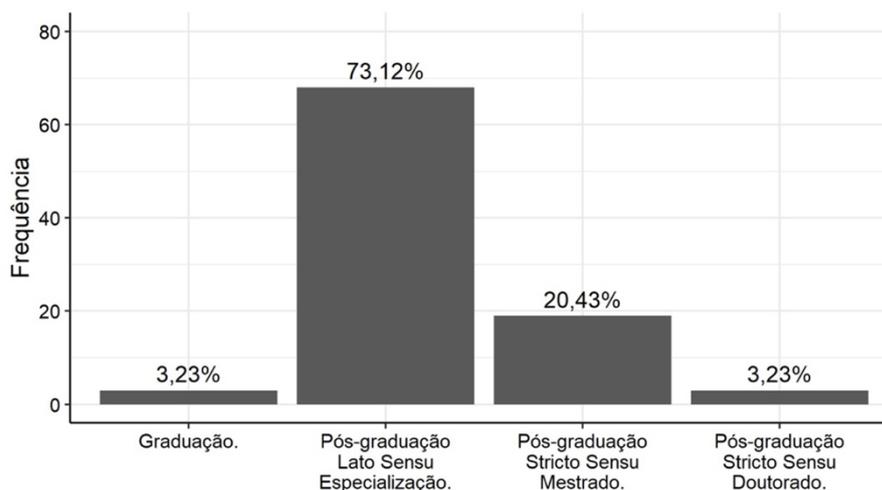


Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023).

O resultado evidencia a predominância feminina na docência da educação básica. Os estudos de Carvalho (1996) sinalizam que no Brasil há essa tendência de a mulher ocupar-se da docência nos Anos Iniciais do ensino fundamental. A título de confirmação, os dados do Censo Escolar de Educação Básica de 2022, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP), afirmam que dos 2.315.616 profissionais, 1.834.295 (79,2%) são mulheres (INEP, 2022).

Quanto à escolaridade, fica evidente que a maior parte dos sujeitos realizaram algum curso a nível de Pós-graduação, 96,78%. Ressaltasse que a grande maioria chegou ao nível de Pós-graduação *Lato Sensu*, 73,12%, 68 (sessenta e oito). Poucos chegaram ao nível de Doutorado 3,23%, 3 (três), segundo o Gráfico 2.



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023).

No tocante aos resultados, em linhas gerais, têm-se que o contínuo investimento na formação é imprescindível à atuação do pedagogo. Como lembra Libâneo (2004, p. 230), “[...] a profissão [...] combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais”, noutros termos, remete à indissociabilidade da teoria e da prática – práxis. A formação tem um caráter ativo para o homem, não, apenas, como teoria nem como ideologia, mas como um instrumental para a ação. Com destaque ao grande número de pedagogos com formação a nível *Lato Sensu*, os estudos de Silva (2018) sinalizam que a maioria dessas especializações são nas áreas de psicopedagogia e neuropedagogia.

O efeito dentro da escola acaba por reforçar mais uma atuação clínica do que propriamente uma atuação institucional. Isso porque, tais cursos não lhes proporcionam uma visão do contexto escolar a partir das questões histórico-culturais, das dinâmicas das relações e causas multicontextuais (Silva, 2018, p. 231).

Ao coadunar com a defesa realizada por Silva (2018), compreende-se que na esfera da EEAA esses cursos acabam por desconsiderar a lógica contraditória, crítica e analítica da

educação escolar e do desenvolvimento humano, o que acaba por afetar a prática dos profissionais em uma logicidade pautada por “*sinais e sintomas*”, “*descrição e exclusão*”, excluindo, dessa forma, o caráter pedagógico da EEAA. De acordo com o que foi dito acima, vê-se a necessidade de um contínuo investimento na formação dos pedagogos da EEAA, por parte da SEEDF, tendo como centralidade o conhecimento científico advindo da Pedagogia em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural, essa última já expressa, explicitamente, da OP (2010).

A Pedagogia e a Psicologia, se tomadas como ciência na mesma proporção, nos documentos específicos do serviço, podem oportunizar uma ação mais efetiva, haja vista que a ênfase do trabalho da EEAA perpassa por intervenções e mediações da prática educativa (guiadas pela organização do trabalho pedagógico), pela democratização da escola e por uma atuação que ocorra do macro para o micro longe de uma lógica “*clínica*”, “*medicalizante*” e “*psicologizante*”. Enfim, o foco do trabalho está no processo de construção e na garantia da apropriação do conhecimento pelo alunado. Saviani (2009, p. 51) é bastante explícito no tocante à questão: “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam”.

Para ilustrar a percepção de pedagogo que se defende nesse estudo, é oportuno citar Saviani (1985) quando diz que o papel do pedagogo é prover a escola

De uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aquele das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração de assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade às lutas no seio da sociedade (Saviani, 1985, p. 28).

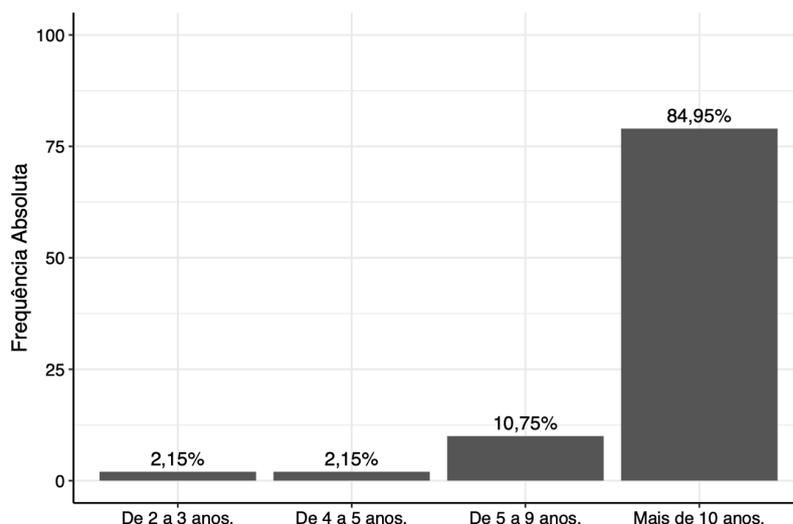
Como diria Gramsci (1968), o pedagogo é o intelectual orgânico das massas. Um homem da classe trabalhadora, compromissado, que precisa da educação para formar-se para a hegemonia, a hegemonia de sua própria classe social. Em termos educacionais, é aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos, em suma, aquele outro que compreende a natureza do trabalho coletivo na escola e que percebe a necessidade de pensar a educação neste processo de contradição contra-hegemônico por intermédio da centralidade do conhecimento científico advindo da Pedagogia em conexão com as ciências da educação.

Como se constata por intermédio da empiria, o trabalho do pedagogo deve fundar-se na Pedagogia e essa carece sustentar-se como tal, nos documentos do serviço, no sentido de romper com percepções imediatistas presentes na OTP, que, por vezes, está a serviço de um projeto que, pela via do fracasso escolar, da retenção e da evasão, expropria a maioria da população do direito à educação que na atual etapa histórica se dá de maneira hierárquica e assimétrica, isto

é, as formas mais elevadas do desenvolvimento da humanidade não estão disponíveis para todos da mesma forma.

O tempo de docência na SEEDF também foi objeto de análise. O Gráfico 3 apresenta essa nuance concernente ao tempo de docência da amostra pesquisada.

Gráfico 3 – Tempo de docência na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023).

Acerca do tempo de docência na SEEDF, nota-se que 84,95%, 79 (setenta e nove), dos pedagogos estão há mais de 10 anos na rede, 10,75%, 10 (dez), de 5 a 9 anos, 2,15%, 2 (dois), de 4 a 5 anos e 2,15%, 2 (dois), de 2 a 3 anos. Fazendo uma conexão com os estudos que versam sobre o ciclo de vida profissional dos professores baseado em Huberman (1999), podemos inferir que os profissionais se encontram na fase “da diversificação”, etapa na qual os pedagogos estabilizados lançam-se ao

Ataque às aberrações do sistema [...] nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficial ou “selvagens”) que surgem nas escolas [...] a busca de novos desafios responderia a um receio emergente de cair na rotina (Huberman, 1999, p. 42).

Nessa linha de raciocínio, percebe-se que a copresença do passado e do presente é a essência da vida e não a imobilidade. O *devoir*, tanto na formação dos homens quanto do trabalho docente, os nutre com elementos subjetivos com os quais podem agir sobre a realidade de maneira objetiva. Nesse aspecto, a pesquisa dialoga com Marx (2011) quando ao se referir sobre o trabalho diz

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem [ser humano] e a natureza, processo este em que o homem [o ser humano], por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (Marx, 2011, p. 255).

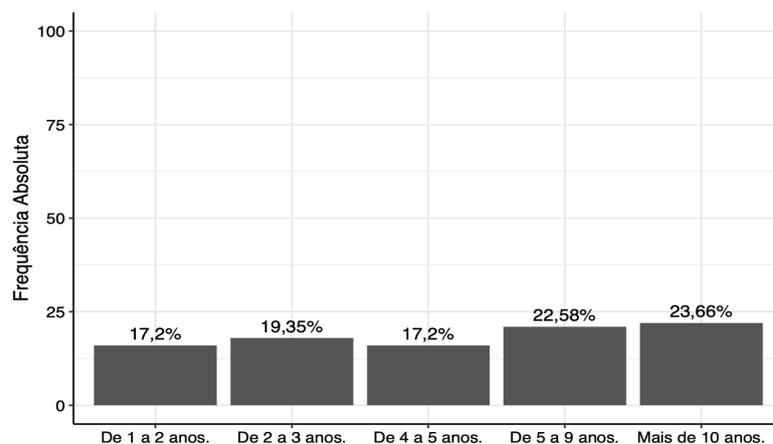
A partir da materialidade, constata-se que a docência tem uma grande importância na constituição de quem é o pedagogo na EEAA. O magistério confere aos mesmos o fortalecimento da profissionalidade. Libâneo é categórico (2004, p. 75): “A conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo”. Explicitando melhor a proposta, Libâneo sistematiza:

As duas noções [...] se complementam. O profissionalismo requer profissionalização, a profissionalização requer profissionalismo. Um professor profissionalmente despreparado, recebendo salários baixos, trabalhando em precárias condições, terá dificuldades de atuar com profissionalismo. Por outro lado, um professor muito dedicado, que ama sua profissão, respeita os alunos, é assíduo ao trabalho terá muito pouco êxito na sua atividade profissional se não apresentar as qualidades e competências consideradas ideais a um profissional, isto é, os requisitos da profissionalização (Libâneo, 2004, 76).

Nessas condições, a resistência docente pode ser tida como um meio de defesa face ao ataque às políticas gerencialistas de formação de professores expressas em perspectivas educacionais hegemônicas e neoliberais. Assegurar a profissionalidade contribui, significativamente, para um desempenho mais assertivo de modo que o pedagogo conceba e viva a OTP de modo concreto oportunizando aos educandos o seu pleno desenvolvimento, a formação omnilateral.

Captou-se também o percurso temporal dos sujeitos na EEAA apresentado no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Tempo de experiência como pedagogo na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

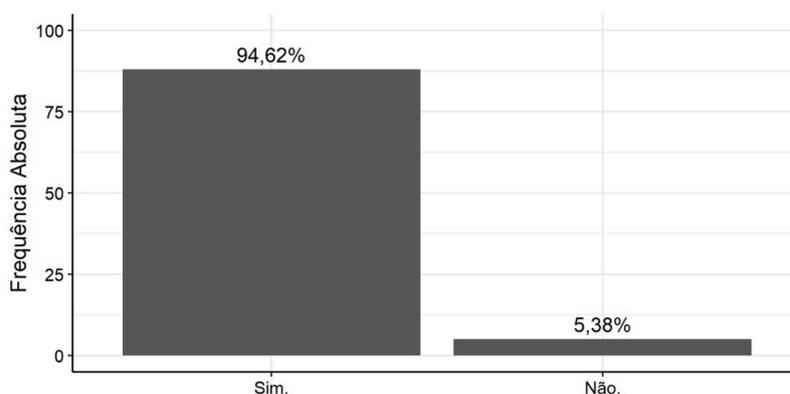


Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023).

Por esses resultados, constata-se que os pedagogos se distribuem entre as faixas de tempo de experiência no serviço, quase que, de maneira uniforme. Entretanto, as faixas de 5 a 9 anos e mais de 10 anos são as que contêm a maior porcentagem da população, respectivamente, 22,58%, 20 (vinte), e 23,66%, 21 (vinte e um), pedagogos. Considerando que a realidade não pode ser diretamente apreendida, devendo ela ser mediatizada para o pensamento, essas experiências temporais na docência e na EEAA entrelaçam-se em uma única esfera de maneira que podem constituir o pilar para o pedagogo transcender as funções remediativas, burocratizantes, disciplinadoras e fragmentadoras na OTP.

Os pedagogos também foram instados a responderem se já exerceram outras funções na Carreira do Magistério Público do Distrito Federal, como demonstra o Gráfico 5.

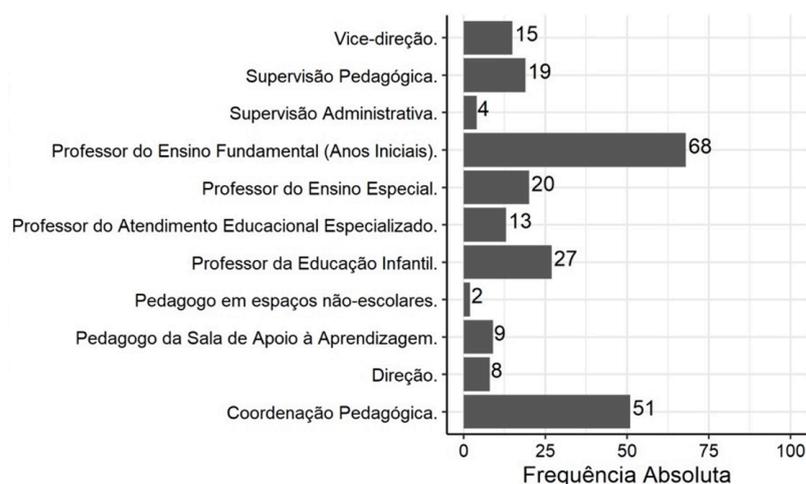
Gráfico 5 – Além de pedagogo, na EEAA, já exerceu outras funções na SEEDF



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023).

Coloca-se em questão, a partir dessa informação, que a grande maioria dos pedagogos da EEAA exerceram dentro da rede funções que podem ser alteradas no “*espaço-tempo da escola*”, nas relações com os educandos que perpassam por diversas áreas, a saber: Direção, Vice-direção, Coordenação pedagógica, Supervisão pedagógica, Supervisão administrativa, Professor do atendimento educacional especializado – Sala de Recursos Generalista e/ou Específica, Professor do ensino especial, Professor da Educação Infantil, Professor do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), Pedagogo da Sala de Apoio à Aprendizagem e Pedagogos em espaços não escolares. O Gráfico 6 detalha as experiências já vivenciadas pelos pedagogos objeto desse estudo.

Gráfico 6 – Funções já exercidas pelos pedagogos na SEEDF



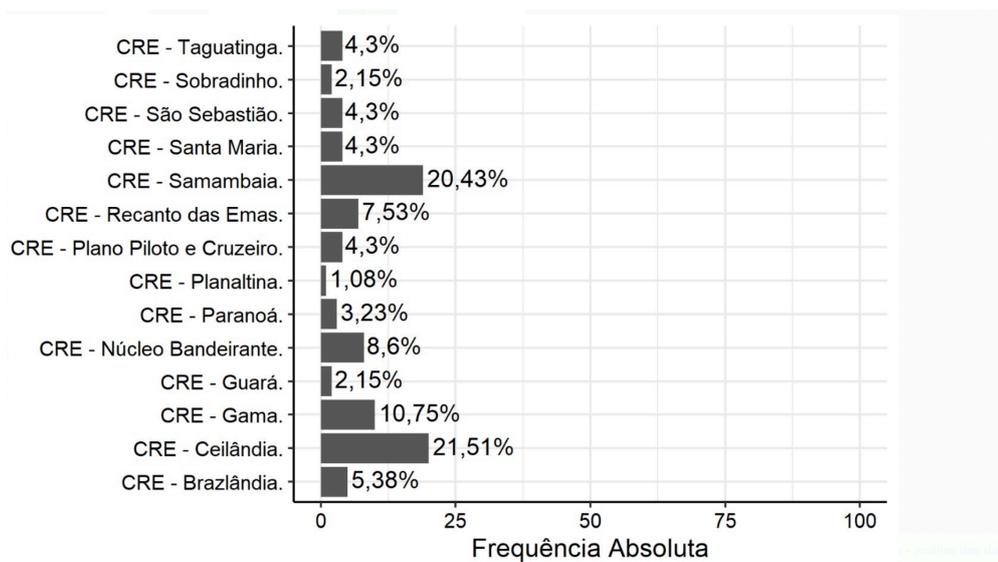
Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023).

Por meio do Gráfico 6, considerando que cada pedagogo poderia assinalar mais de uma opção, destaca-se que a função mais exercida, além da docência, foi a de Coordenação pedagógica, com 51 (cinquenta e um) pedagogos. Por outro lado, as funções menos exercidas foram a de Supervisão administrativa, com 4 (quatro), e de Pedagogo em espaços não escolares, com 2 (dois). Destaca-se que a SEEDF tem firmado convênios com outras secretárias com o fito de ampliar o leque de funções aos professores de educação básica da rede. Como exemplo, tem-se a Portaria Conjunta nº 02, de 08 de outubro de 2020, a qual possibilitava a atuação do pedagogo no desenvolvimento de atividades técnico-pedagógicas, técnico-científicas e culturais no âmbito da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal e do Planetário de Brasília para os estudantes da educação básica do Distrito Federal reguladas por meio de Plano de Trabalho anual elaborado pela a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação e a SEEDF (Governo do Distrito Federal, 2020c). Os achados

demonstram o vasto campo de possibilidades do professor de educação básica na SEEDF. Essa gama de funções está em sintonia com o estabelecido pelas DCNP quando compreende que o trabalho do pedagogo perpassa tanto pela docência, quanto pelos diferentes encargos do trabalho pedagógico (BRASIL, 2005).

O Gráfico 7 possibilita captar as CRE ao qual os pedagogos estão lotados.

Gráfico 7 – Coordenação Regional de Ensino de vínculo dos pedagogos.



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023).

Os dados do gráfico acima permitem visualizar o quantitativo de pedagogos que participaram ativamente da pesquisa respondendo ao instrumento, bem como viabiliza saber a CRE de vínculo da população que fora objeto desse estudo. As CREs que apresentaram o maior índice de participação foram as Ceilândia 21,51%, 20 (vinte), pedagogos e a de Samambaia 20,43%, 19 (dezenove), pedagogos. Dentre todas, as que menos participaram foram as de Planaltina 1,08%, 1 (um), pedagogo, a de Sobradinho e Guará com 2,15%, 2 (dois), pedagogos cada.

No tocante a esse dado, embora o número não represente a quantidade total dos profissionais nas respectivas CREs, vê-se uma contradição, isto é, a SEEDF não tem atendido a estratégia 2.52 da meta 2 do Plano Distrital de Educação (PDE) estabelecido pela Lei nº 5.499, de 14 de setembro de 2015, que visa:

Ampliar o quadro de profissionais, garantindo 1 pedagogo ou 1 analista em gestão educacional com especialidade em Psicologia, por escola, para atuar no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA no espaço- tempo nível escola e na assessoria ao trabalho pedagógico de forma articulada com a orientação educacional

e o professor da sala de recursos com o objetivo de contribuir para a superação das dificuldades de escolarização (Governo do Distrito Federal, 2015, p. 19).

Eis aí uma contradição que, com o auxílio da tabela 4 pode ser notado.

Tabela 4 - Coordenação Regional de Ensino, Quantitativo máximo de pedagogos estabelecido pela Portaria nº 1. 152 de 06 de dezembro de 2022 e Quantitativo de pedagogos em 2023.

COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO	QUANTITATIVO MÁXIMO DE PEDAGOGOS ESTABELECIDO PELA PORTARIA Nº 1. 152 DE 06 DE DEZEMBRO DE 2022	QUANTITATIVO DE PEDAGOGOS/2023
CRE – Brazlândia	20	20
CRE – Ceilândia	90	66
CRE – Gama	37	35
CRE – Guará	24	21
CRE - Núcleo Bandeirante	26	34
CRE – Paranoá	28	22
CRE – Planaltina	42	35
CRE - Plano Piloto e Cruzeiro	61	47
CRE - Recanto das Emas	26	18
CRE – Samambaia	38	35
CRE - Santa Maria	27	27
CRE - São Sebastião	26	17
CRE – Sobradinho	33	29
CRE – Taguatinga	50	44
Total	528	450

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir de informações solicitadas à SEEDF via Lei de Acesso à Informação (2023).

Do ponto de vista da norma, apenas duas CREs, Brazlândia e Santa Maria, estão compostas com o quantitativo máximo de pedagogos. As CREs de Ceilândia, Gama, Guará, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto e Cruzeiro, Recanto das Emas, Samambaia, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga estão abaixo do quantitativo estabelecido pela Portaria nº 1. 152, de 06 de dezembro de 2022. Verificando os Relatórios de Monitoramento e Acompanhamento de 2015 a 2018, 2019, 2020 e 2021 do PDE, nota-se o contínuo monitoramento, sem especificar

dados quantitativos, com prazo de exequibilidade em 2024 (Governo do Distrito Federal, 2015-2018; 2019b; 2020a; 2021).

No tocante ao segmento, captou-se que há uma primazia de atuação dos pedagogos no ensino fundamental. 56,99%, 53 (cinquenta e três), pedagogos atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais e 22,58%, 21 (vinte um), pedagogos nos Anos Finais, dado que ratifica a não ampliação do serviço na rede. No Ensino Médio contam, apenas, 9,68%, o equivalente a 9 (nove) pedagogos atuantes, em consonância com a Tabela 5.

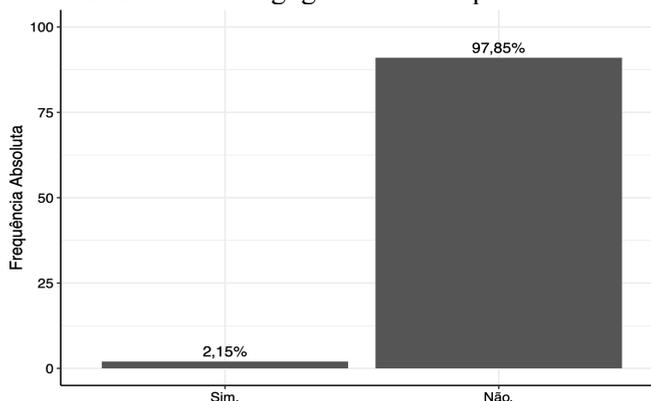
Tabela 5 – Segmento de atuação dos pedagogos.

SEGMENTO	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA
Educação Infantil	10	10,75%
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	53	56,99%
Ensino Fundamental (Anos Finais)	21	22,58%
Ensino médio	9	9,68%

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023).

Esse resultado acaba por oportunizar o entendimento de que a hegemonia nos Anos Iniciais do ensino fundamental pode se dar em razão dessa etapa ser o alicerce que sustentará o edifício do saber ao longo de todo o processo de escolarização. Daí a predominância da atuação dos profissionais nesse segmento. Cabe destacar que, segundo a Portaria nº 1.152, de 06 de dezembro de 2022, há a previsão, expressa, de EEAs em todas as Unidades Escolares, Unidades Escolares Especializadas, Escolas de Natureza Especial que ofertam Programa de Educação Precoce, Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio, EJA, Educação Profissional e Tecnológica e nos Centros de Ensino Especial.

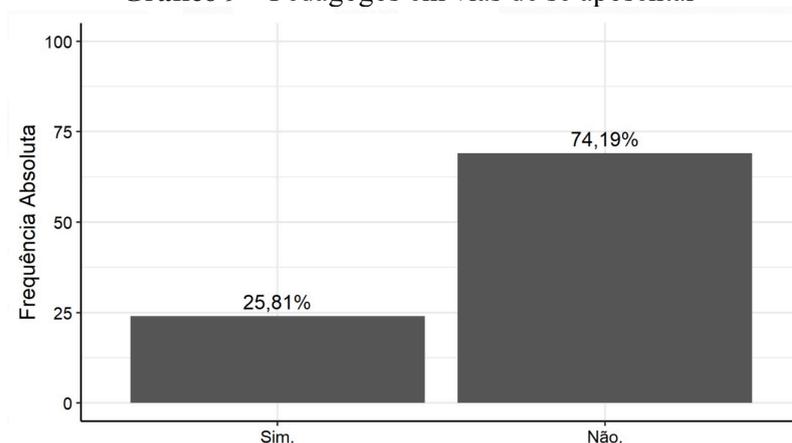
Quanto aos profissionais, a grande maioria 97,85%, 91 (noventa e um), dos pedagogos não estão afastados para os estudos, enquanto, apenas, uma pequena proporção, 2, 15% (dois) seguem na esfera da *stricto sensu* em concordância com o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Pedagogos afastados para estudos.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023).

É importante salientar, como já se explicitou anteriormente, que o contínuo investimento na formação é uma “[...] condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional” (Libâneo, 2004, p. 227) dos pedagogos atuantes na EEAA. No domínio da SEEDF, é uma realidade possível aos servidores estáveis considerando a Lei Complementar nº 840, de 23 de dezembro de 2011; o Decreto nº 29.290, de 22 de julho de 2008; o Decreto nº 39.133, de 15 de junho de 2018; o Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017; a Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013; a Ordem de Serviço nº 05, de 23 de junho de 2022; a Portaria – SEEDF nº 259, de 15 de outubro de 2013; a Portaria – SEEDF nº 1.189, de 14 de dezembro de 2022; e a Portaria – SEEDF nº 210, de 19 de junho de 2019, com as alterações realizadas pela Portaria – SEEDF nº 145, de 09 de julho de 2020, pela Portaria – SEEDF nº 294, de 18 de junho de 2021, e pela Portaria – SEEDF nº 631, de 30 de junho de 2022, que dispõem sobre o afastamento remunerado para estudos na SEEDF.

Os sujeitos também foram instados se estavam a vias de se aposentar, conforme apresenta o Gráfico 9

Gráfico 9 – Pedagogos em vias de se aposentar

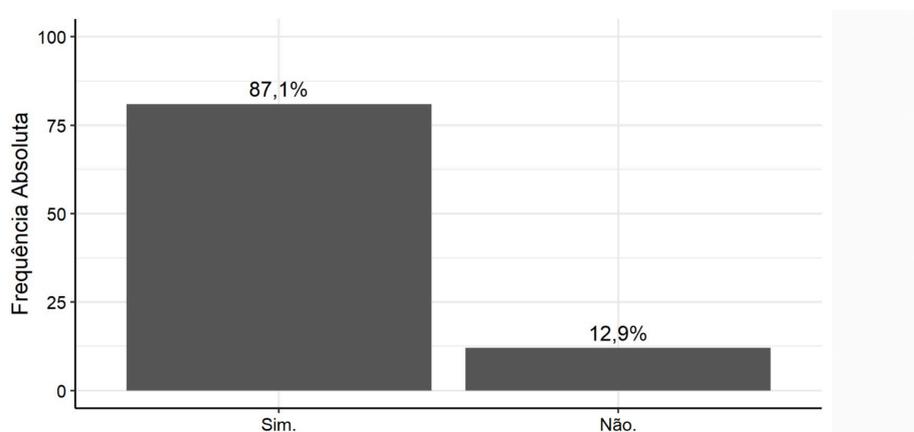
Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023).

Ao examinar o gráfico, é perceptível que a maioria 74,19%, 69 (sessenta e nove), pedagogos não estão prestes a se aposentar, enquanto, apenas, uma parcela reduzida 25,81%, 24 (vinte e quatro), pedagogos estão em vias de se aposentar. Quando se aborda o ciclo de vida profissional dos pedagogos, infere-se que a aposentadoria é constituída por uma porção de histórias, sejam elas pessoais, sejam elas profissionais advindas da materialidade concreta da vida humana entrelaçada com o mundo do trabalho.

Silva (2013), no estudo “A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares”, conseguiu captar de maneira suscinta alguns elementos subjetivos que se relacionam a atuação do pedagogo na EEAA e que se vinculam à aposentadoria como evidenciado pelos profissionais ao alegarem “[...] no futuro quero aposentar para passear muito e curtir minha velhice” (Silva, 2013, p. 94), “[...] será que vou dar conta de esperar a aposentadoria!” (Silva, 2013, p. 95). Depreende-se, a partir das falas, que para alguns pedagogos da EEAA a aposentadoria é tida como uma redenção; para outros, é o início de uma nova organização pessoal pautada por uma maior autonomia, liberdade e significado. À medida que se tenciona esse aspecto, “a aposentadoria”, é possível pensar em perspectivas futuras de estudo no tocante aos pedagogos atuantes na EEAA.

Os pedagogos também foram questionados acerca da participação em eventos, congressos, seminários, simpósios, fóruns e conferências ligadas ao trabalho na EEAA. O Gráfico 10 sinaliza o envolvimento dos pedagogos nesses momentos formativos.

Gráfico 10 – Participação dos pedagogos em eventos.



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023).

Ao se considerar os resultados, nota-se que uma significativa porção 87,1%, 81 (oitenta e um), têm participado dessas ações formativas ligadas ao trabalho do pedagogo na EEAA, enquanto apenas uma pequena minoria 12,9%, 12 (doze), pedagogos afirmam não participarem. O envolvimento dos profissionais nos eventos pode ser tido como oportunidades para os profissionais conhecerem estratégias, metodologias e recursos diferenciados. Esses momentos podem significar espaços tempos de reflexões na tomada de consciência acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, pois, como nos ensina Marx (2008), a consciência não está dada no plano das ideias; ela encontra-se no campo da sociabilidade, da realidade concreta, noutros termos, “[...] o ser social determina a consciência”. No Prefácio à Crítica da Economia Política (2008), Marx sintetiza:

[...] Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, [1859] 2008, p.47).

Ainda em referência à participação nesses eventos, considerando a análise a partir das categorias do método, tensionou-se compreender quais as contribuições desses eventos para o trabalho do pedagogo na EEAA. As falas revelam que esses momentos “norteiam a prática e contribuem para o avanço das aprendizagens na escola” (Pedagogo 02), bem como possibilitam a “atualização, engajamento no trabalho coletivo, contribuições efetivas no PPP, assessoria ao trabalho docente, articulação com os demais serviços de apoio” (Pedagogo 30), permitindo, sobremaneira, aos profissionais a

“Clareza de funções e papéis, conhecimento das teorias que norteiam os documentos do SEAA, discussões essenciais para a continuidade do trabalho, formações para o assessoramento pedagógico, para o atendimento ao aluno e às famílias, para a inclusão das diferenças as mais diversas, para a mudança de paradigmas no que concerne aos processos de ensino e aprendizagem, para discussão do currículo, das metodologias, das políticas públicas, do pensar e refletir sobre as questões que envolvem os processos escolares e seus documentos, para compartilhar angústias, dúvidas e alegrias ao longo do trabalho com outros colegas, para a formação de uma identidade do pedagogo, para não ficar à mercê apenas das orientações dos profissionais psicólogos como uma fonte maior de saberes e com ele compartilhar, posicionar-se e caminhar lado a lado, para a qualidade de vida no trabalho e enfim, valorizar o papel do pedagogo que não é mais do que o professor também pedagogo, mas alguém com conhecimento especializado que caminha com outros profissionais e tem autonomia em seu trabalho” (Pedagogo 42).

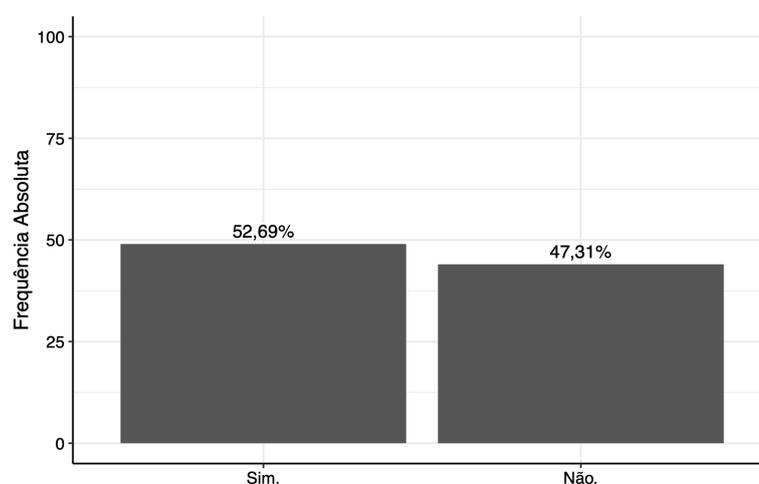
Observa-se aspectos interessantes relativos à questão que levam a considerar a síntese apresentada por Engels (1982), quando afirma que os seres humanos não são, apenas, produtos das circunstâncias e da educação, como essas são também produtos seus. Esse condicionamento da humanidade pela natureza e com ela seu papel ativo em relação à sociedade exige, de certa forma, que os educadores precisem ser educados. O educador, porque humano, porque “*inconcluso*”, precisa estar conscientemente em permanente processo de aprendizagem.

Em síntese, depreende-se que o conjunto dessas experiências vivenciadas pelos pedagogos nessas circunstâncias formativas se dão em razão da mediação que é um traço, eminentemente, humano porque “Ao mesmo tempo em que complexifica o movimento de construção do conhecimento, possibilita desvendar a essência dos “fenômenos sociais” no que tange à compreensão de sua particularidade e universalidade na relação com o todo” (Ferraz, 2007, p. 49).

Novas aprendizagens envolvem, pois, como já mencionado, mediação e interação social em determinados contextos históricos e sociais. A mediação nessa perspectiva é uma categoria intrínseca a própria concepção do real, que pode viabilizar aos pedagogos uma visão prospectiva, em um processo de construção e reconstrução do real, a partir dos eventos formativos os quais participam.

A busca pela execução de projetos específicos realizados nas escolas pelos pedagogos também foi captada, conforme demonstrado no Gráfico 11 a seguir

Gráfico 11 – Execução de projetos pelos pedagogos nas escolas.



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023).

Verifica-se que uma parcela majoritária dos pedagogos 52,69%, 49 (quarenta e nove), estão envolvidos com algum projeto específico na escola, ao passo que uma proporção menor

47,31%, 44 (quarenta e quatro), pedagogos não está. Vê-se, portanto, uma contradição concernente aos documentos que direcionam o trabalho dos pedagogos na EEAA, a saber: OP (2010) e o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019a).

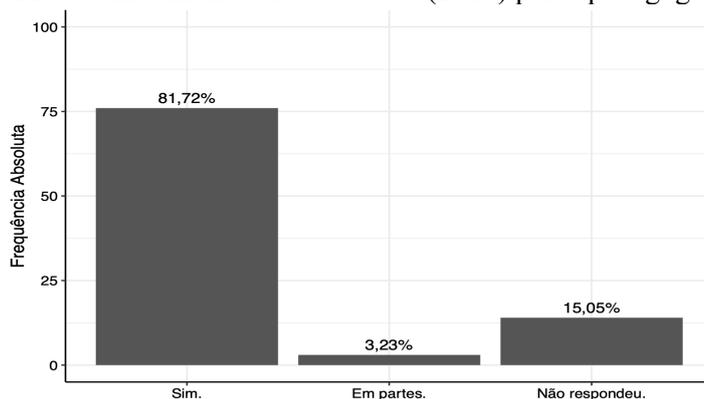
Resgatando o sentido etimológico do termo projeto, tem-se que o mesmo provém do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante (Veiga, 1998). Projetos, por assim dizer, carregam consigo utopias, trazem em si a ideia de ruptura com o presente e promessas de mudanças para o futuro. A pequena parcela de pedagogos que dizem não realizar projetos na escola pode refletir a incompreensão do caráter coletivo e participativo dos projetos como um dos meios de assegurar aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (Saviani, 2009). Ainda no que se relaciona a utopia, Galeano (1994, p. 310) nos ensina que:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Galeano, 1994, p. 310).

Desse prisma, reiteramos que as utopias podem ter papel fundamental na mobilização da comunidade escolar e qualquer afastamento dessa direção corre o risco de significar falta de vontade de mudar a realidade e fomentar a história. O reconhecimento da cadência e potencialidade dos projetos contribui para que cada pedagogo se envolva na construção de sua escola e aquilate sua responsabilidade nesse processo considerando que a escola é situada em um contexto amplo que a influencia e é por ela influenciada.

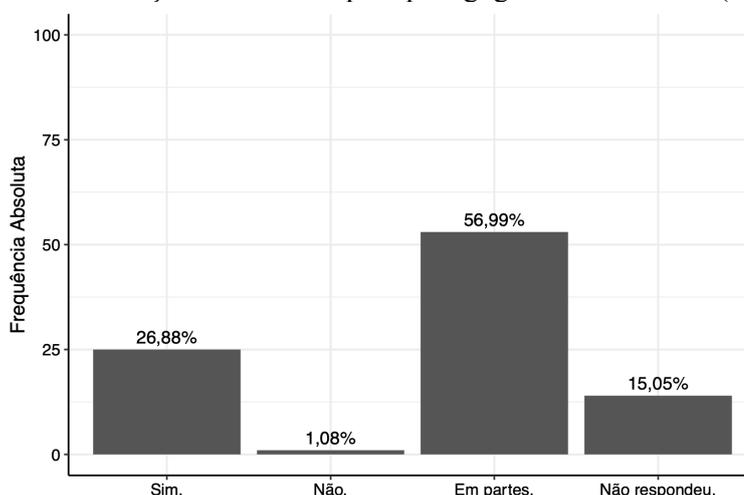
Ainda no que tange aos projetos, as temáticas perpassam por “oficina de estimulação cognitiva” (Pedagogo 2), “projeto transição” (Pedagogo 7), “sororidade e saúde mental” (Pedagogo 22), “qualidade de vida no trabalho” (Pedagogo 32), “soletrando”, “você é especial” (Pedagogo 34), “entradas divertidas” (Pedagogo 41), “pões na roda” (Pedagogo 42), “plena atenção na escola” (Pedagogo 52), “unindo forças” (Pedagogo 60), “dedo de prosa” (Pedagogo 65), “escola de pais” (Pedagogo 68), “quero saber” (Pedagogo 71), “resgatando saberes” (Pedagogo 77), “de bem comigo” (Pedagogo 78), “literatura e emoções” (Pedagogo 81), “Keep Calm” (Pedagogo 85), dentre outros.

Os pedagogos também foram perguntados se conhecem/estudaram a OP (2010). A resposta foi quase que uníssona. Nesse sentido, 81,72%, 76 (setenta e seis), responderam que sim e 3,23%, 3 (três), pedagogos confirmaram que a estudaram ou a conhece em partes, como se pode perceber no Gráfico 12, a seguir.

Gráfico 12 – Conhecimento/estudo da OP (2010) pelos pedagogos

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023).

Face às informações captadas, faz-se necessário chamar atenção ao percentual de 15,05%, o equivalente a 14 (quatorze) pedagogos, que não responderam à questão. Não é possível deduzir os motivos, mas é um dado que merece consideração, haja vista que a OP (2010) é a bússola que conduz todo o trabalho na EEAA em paralelo com outros documentos mais gerais. Ainda no que se refere ao documento, os pedagogos sinalizaram o contraditório: não conseguem guiar-se na totalidade pelo OP, conforme o Gráfico 13

Gráfico 13 – Realização do trabalho pelo pedagogo mediante a OP (2010)

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023).

Nota-se, a partir do gráfico que, uma grande parte da população do estudo realiza o trabalho em partes, 56,99%, 53 (cinquenta e três); 26,88%, 25 (vinte e cinco), dizem realizar o trabalho completamente a partir da OP (2010), 1,08%, 1 (um), menciona não conseguir e 15,05%, 14 (quatorze), não responderam. Trazer à tona essa contradição oportuniza compreender que o trabalho dos pedagogos pode, no contexto da EEAA, não ter um eixo comum de atuação no que se refere os profissionais. A apreensão dessa questão é importante,

porque aponta para a necessidade de formação continuada direcionada aos profissionais por parte da SEEDF, o que pode contribuir com reflexões e ações desenvolvidas por todos, segundo as normatizações disponíveis nos documentos que orientam o trabalho. A historicização oportunizada pelo estudo nos permite observar que ao longo de mais de 55 anos de existência o serviço só contou com duas formações uma nos idos de 2009 e outra mais recentemente em 2022. Os planos dos cursos de formação constam do Apêndice G.

Num balanço, nota-se a falta de continuidade nas ações formativas da EEAA. Ainda sobre a questão, vê-se que a educação é, ao mesmo tempo, reflexo e perspectiva de sua época. Apresenta no seu interior o atributo determinante da mediação, conforme a qual a reprodução não se efetiva de forma linear, mas, intrinsecamente, mediada por um conjunto de condicionantes que podem alterar-se e alterar também a sociedade. Indagar o passado fora o caminho escolhido pelo pesquisador para a compreensão dos vestígios do presente que acabam por configurar-se em algumas respostas para a análise da realidade alargando as perspectivas de potencialização e percepção concreta do objeto. Enfim, a historicidade permitiu ao pesquisador apreender as perspectivas que orientaram o passado em termos de EEAA, que transformado em história, servem de elemento para criar prospecções a respeito do presente de modo a mudar a realidade.

5.3 Análise dos dados considerando os limites, possibilidades e enfrentamentos dos sujeitos

Neste processo de apreensão radical do concreto, buscou-se também apanhar os fatores limitadores do trabalho do pedagogo na EEAA. Por intermédio das falas dos pedagogos pode-se captar

“Questões burocráticas e muitas vezes a distorção do nosso trabalho, que fica às vezes associado a busca por laudo médico” Pedagogo 8.

“Falta de compreensão da real função do pedagogo o que gera como consequência desvio de função. Excesso de encaminhamentos” Pedagogo 10.

“A equipe gestora não conhecer o que o pedagogo faz, acaba que somos designados a fazer diferentes trabalhos dentro da escola sem ser nossas atribuições. Confundem muito o pedagogo com o orientador e enxergam muito os pedagogos como coordenadores de trabalhos e projetos” Pedagogo 17.

“Um fator que desafia a minha atuação é a compreensão que os profissionais das Unidades Escolares têm sobre o papel do pedagogo do SEAA” Pedagogo 18.

“A falta de conhecimento dos gestores sobre o trabalho da equipe. A dificuldade de associar a teoria prevista na OP com das demandas cotidianas da escola” Pedagogo 21.

“Um dos problemas que percebo tem haver com as concepções da sociedade imediatista que temos hj. Há uma dificuldade em entender que processo educacional

exige tempo. Com isso temos a busca desenfreada por soluções imediatas, como se uma pílula mágica pudesse resolver algumas coisas. Talvez por isso a medicalização esteja tão presente hoje na sociedade” Pedagogo 22.

“Falta de melhoria das condições de trabalho, como falta de uma sala adequada e tecnologias, atualização de testes e jogos pedagógicos, falta de apoio da direção na realização dos projetos, a resistência do psicólogo de trabalhar em equipe” Pedagogo 29.

“O conhecimento e compreensão das atribuições do Pedagogo dentro do espaço escolar” Pedagogo 32.

“Dificuldade do professor em ampliar a visão de desenvolvimento e sair das amarras só do cognitivo do estudante” Pedagogo 36.

“A falta de conhecimento da identidade do pedagogo dentro da escola, poucos recursos para desenvolver um trabalho com mais excelência, equipe incompleta dentro da unidade escolar, sobrecarregando o pedagogo” Pedagogo 38.

“Falta de conhecimento da OP por parte dos servidores da escola” Pedagogo 50.

“Recursos pedagógicas e materiais diversos, além de espaço físico inadequado” Pedagogo 53.

“Realidade social, falta de parceria da família. Resistência dos professores. Rotina de demandas urgentes e não planejadas na escola” Pedagogo 62.

“Falta de espaço físico adequado e que possa garantir o sigilo de atendimento (principalmente as famílias), falta de computador [...] material pedagógico (jogos, livros e outros)” Pedagogo 67.

“Resistência dos sujeitos à reflexão sobre as práticas” Pedagogo 71.

“Disponibilidade da direção para ouvir as propostas do pedagogo (o pedagogo ter voz), os docentes compreenderem o papel do pedagogo, formação na área direcionada para práticas assertivas, melhor direcionamento para os pedagogos ingressantes, enfrentamento a práticas arraigadas que não condizem com o trabalho do pedagogo na EEAA” Pedagogo 76.

“A falta de identidade do pedagogo, visto que alguns desconhecem a própria ATUAÇÃO e acabam realizando um trabalho que não está de acordo com nossa OP, atendendo às expectativas dos gestores que em sua maioria, não acredita na atuação preventiva e interventiva da EEAA, praticando a medicalização e não considerando o caráter PEDAGÓGICO da EEAA” Pedagogo 89.

“Professores que não permitem acesso às salas e não dão abertura para troca de Concepção” Pedagogo 93.

Capturando as falas, a pesquisa revelou algumas condições limitadoras vivida pelos pedagogos que vão desde fatores que versam sobre a falta de recursos materiais e humanos até questões que tratam da necessidade de os profissionais distanciarem-se de concepções deterministas, inatistas e classificatórias. Face ao exposto, é possível depreender que o trabalho do pedagogo na EEAA, dadas as condições concretas, está permeado por fatores limitadores que podem acabar impossibilitando uma atuação crítica e reflexiva, fundamentada em uma Pedagogia progressista⁷ na unidade de análise indissociável entre desenvolvimento e aprendizagem.

⁷ Utilizar-se-á no trabalho o termo pedagogia progressista para denominar o movimento histórico que hoje busca “intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade”. SAVIANI, D. **Concepções pedagógicas contra-hegemônicas**. Glossário. In: HISTEDBR. Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira" – 2006. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/concepcoes-pedagogicas-contra-hegemonicas#:~:text=Denominam%2Dse%20pedagogias%20contra%2Dhegemônicas,uma%20nova%20forma%20de%20sociedade>>

Mesmo com todas as limitações, é possível inferir que a atuação dos pedagogos coopera, em grande medida, para vencer “[...] estruturas defasadas e cristalizadas que, até então, orientam as práticas e os processos educativos na escola” (Governo do Distrito Federal, 2010, p. 53). Em verdade, os dados gerados acabam por evidenciar as contradições pelas quais passam os pedagogos no cotidiano do trabalho na EEAA. Ao mesmo tempo em que o trabalho se dá em um contexto de muitos fatores limitantes, esse mesmo trabalho acaba por ser tonar um instrumento de luta contra-hegemônica em face de pedagogias escolanovistas, cognitivistas e construtivistas que tentam asfixiar a práxis cotidiana em nome da pedagogia das competências. O trabalho dos pedagogos no serviço segue, por vezes, mesmo diante de alguns fatores limitadores, explorando o caráter pedagógico da EEAA, isto é, as intervenções institucionais, preventivas e interventivas no âmbito da escola.

Em continuidade ao processo construtivo-interpretativo do real, buscou-se identificar quais as possibilidades do trabalho do pedagogo na EEAA do ponto de vista da fundamentação epistemológica e teórica constantes na OP (2010). No tocante às possibilidades, essas são expressas em frases como “Atuar de forma institucional e assim alcançar os processos de ensino e aprendizagem de toda escola” (Pedagogo 2), “(re)formulação da construção dos processos de ensino e aprendizagem, dentro e fora do espaço escolar” (Pedagogo 3), “Ser sujeito numa articulação instituição dentro da escola para o sucesso do aluno” (Pedagogo 7), “Ser um grande articulador na escola” (Pedagogo 8), “O eixo precisa ser a organização do trabalho pedagógico contudo, essa possibilidade ainda encontra "limites" dentro das instituições” (Pedagogo 18), “As possibilidades são vastas, principalmente relacionada a assessoria do trabalho pedagógico. A efetivação de projetos e debate com os professores nos momentos de reunião” (Pedagogo 21), “As possibilidades são plurais considerando a perspectiva de atuação, ou seja, é possível, no dialogo eu e o outro, construir possibilidades reais no processo de desenvolvimento dos estudantes” (Pedagogo 23), “Desapego as estruturas defasadas e cristalizadas que orientam as práticas e os processos educativos na escola” (Pedagogo 64), “Trabalhar na perspectiva do avanço das aprendizagens, fomentando a formação continuada dos atores institucionais rompendo com a lógica da [...] culpabilização da criança, promovendo, dessa maneira, o empoderamento do professor e legitimando sua formação” (Pedagogo 89).

Dentre as respostas, também merecem destaque:

“A partir da pedagogia histórico crítica tenho pautado minha atuação no desenvolvimento de ações junto aos professores para a conscientização da necessidade de se conhecer o estudante e sua realidade, suas potencialidades, seu percurso escolar etc” Pedagogo 24.

“Atuar em nível institucional, por meio da pedagogia histórico crítica, permeando e contribuindo com a práxis em [...] um trabalho de assessoramento coletivo” Pedagogo 32.

“Promover reflexões sobre os fundamentos da pedagogia histórico crítica numa perspectiva para ressignificar a prática do docente” Pedagogo 56.

Quanto aos resultados, vê-se uma contradição, embora a OP (2010) não traga uma Pedagogia explícita, não significa que ela não esteja presente na atuação direta do pedagogo na realidade da rede. Nesse *motus*, a PHC pode estar sendo um corpo teórico-epistemológico que tem oportunizado ao pedagogo da EEAA uma atuação que contribua para a diminuição da seletividade e, sobretudo, para a superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento elaborado por parte dos educandos. Atuando sob o prisma da PHC, os pedagogos compreendem a educação enquanto um fenômeno, eminentemente, humano circunscrita como uma arma revolucionária. Na vertente dessa interpretação, Saviani (2012) já dizia:

[...] é preciso, preliminarmente, levar em conta que a sociedade capitalista é uma sociedade dividida em classes com interesses antagônicos. Portanto, o papel do pedagogo será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante, isto é, dos proprietários dos meios de produção. E será outro, se ele se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. Não se pode ser neutro (Saviani, 2012, p. 1).

Pode-se de verificar, portanto, que o pedagogo compreendido dessa maneira pode, no cotidiano da EEAA, figurar como alguém que contorne os acidentes da realidade complexa da escola, assegurando assim que as contradições não emerjam da realidade ou no limite de seu trabalho, de maneira inversa; pode pautar sua ação a partir dos elementos da realidade concreta considerando dessa forma os acontecimentos que interferem nas relações educacionais que podem ser de diversas ordens como, por exemplo, pedagógico, econômico, político, social entre outros.

O pedagogo da EEAA, pautando seu trabalho pela PHC, pode direcionar seu trabalho na UE para a promoção e a reflexão sistemática acerca de um aluno concreto, situado historicamente, bem como para ações intencionais, coletivas e organizadas que se dirijam ao pleno desenvolvimento dos educandos, considerando os aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da Pedagogia em íntima conexão com a Psicologia Histórico-Cultural. Norteadando-se por esse ângulo, o pedagogo poderá desenvolver na escola uma prática pedagógica mais lúcida e intencional o que certamente contribuirá para a “[...] igualdade em termos reais e não apenas formais” (Saviani, 2009, p. 58). A base dessa compreensão ancora-se em Marx, ao referir-se que “[...] os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx, 2020, p. 69)

Isto posto, se os pedagogos quiserem transformar a escola, faz-se necessário consubstanciarem-se da teoria pedagógica, noutros termos, da Pedagogia tomada como ciência. Já que como ensinou Marx (2008, p. 1080), “[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]”. Em outras palavras, encaminhando seu trabalho à luz da PHC, o pedagogo da EEAA acaba por resgatar o núcleo básico válido do seu ofício – a ciência pedagógica -, colocando, dessa maneira, seu fazer a serviço da democratização da escola. Uma escola em que os dominados tenham o direito de apropriarem-se dos conhecimentos historicamente construídos e socialmente sistematizados pelo conjunto dos homens.

Nestes termos, se tomada como concepção pedagógica expressa no instituído, a PHC se articulará com

Os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2009, p. 62).

Essa articulação, certamente, coopera para garantir que o pedagogo ascenda de uma postura ingênua a uma postura crítica, isto é, permite que ele tome consciência da relevância do trabalho como fato educativo. Trabalho esse que se situa na “[...] categoria do trabalho não material” (Saviani, 2013, p. 13).

No que tange à sistematização desse trabalho, o pedagogo será capaz de fazê-lo e tê-lo como fio condutor quando: i) captar os condicionantes objetivos expressos nas problemáticas inerentes a concreticidade da escola (que afetam a apropriação e a construção do conhecimento por parte dos estudantes), ii) refletir acerca dessas adversidades, iii) formular objetivos realizáveis para as intervenções institucionais, preventivas e interventivas que se fizerem necessárias à promoção do sucesso escolar, iv) organizar meios para o alcance dos objetivos nas dimensões escola, família e aluno (esse último se necessário), v) instaurar um processo concreto que realize objetivos nas dimensões escola, família e aluno (esse último se necessário) e vi) manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação, no qual os homens se fazem e do qual emerge a práxis revolucionária do trabalho da equipe.

Esses passos não possuem caráter normatizador. O objetivo é colaborar para a assimilação de como a PHC em conjunto com a Psicologia Histórico-Cultural pode, pelo mesmo lastro, cooperar nas demandas as quais os pedagogos são convocados a responderem. Considerando que, sozinha, a Psicologia Histórico-Cultural não é capaz de explicar o núcleo da atividade docente. Para além do conhecimento advindo da Psicologia é necessário, também, o conhecimento da Pedagogia. A Psicologia Histórico-Cultural e a PHC são as ferramentas pelas quais os profissionais do serviço podem apreender as questões que permeiam o interior dos processos educativos.

Para esclarecer esse ponto, cabe frisar que uma Pedagogia compatível com a Psicologia Histórico-Cultural acaba, necessariamente, por situar a educação escolar na perspectiva de superação da sociedade capitalista. O trabalho do pedagogo na EEAA, portanto, visa a luta contra a marginalidade por meio da escola em um engajamento que possa garantir aos trabalhadores, e aos filhos dos trabalhadores, um ensino de melhor qualidade (Saviani, 2009). Do que ficou dito atrás, Marx e Engels (1993, p. 54) são emblemáticos quando afirmam que “[...] a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende da riqueza de suas relações reais [...]”, daí porque de acesso aos conhecimentos científicos, qualitativamente, organizados pode-se começar a pensar um projeto societário com vistas a emancipação humana.

Os pedagogos foram interpelados acerca dos enfrentamentos que podem ocorrer no cotidiano do trabalho, como, por exemplo, pode ser que surjam perguntas como “O pedagogo da EEAA dá reforço?”, “O trabalho do pedagogo é só encaminhar para diagnosticar?”, “Se o aluno estiver agitado posso encaminhá-lo para a sala da EEAA?”. Importa-nos observar o que está na aparência:

“Quando qualquer um desses questionamentos surgem, busco a fundamentação da OP do SEAA e explico sobre a atuação do pedagogo das EEAA” Pedagogo 2.

“Não o trabalho do pedagogo de EEAA não é de diagnosticar. O pedagogo auxilia o professor a buscar estratégias para ajudar o estudante a vencer os desafios de aprendizagem” Pedagogo 9.

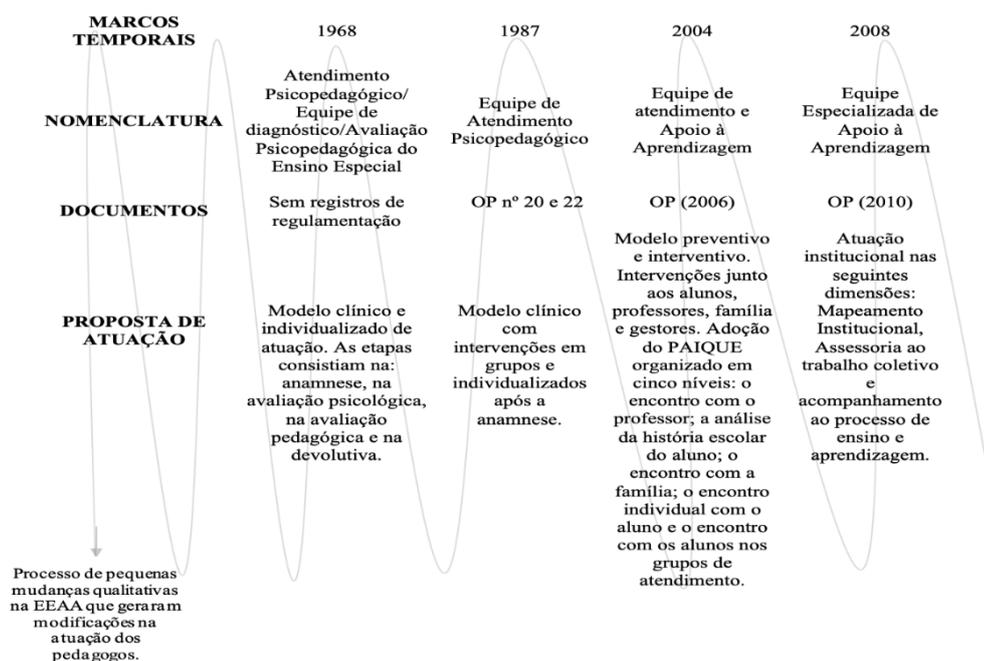
“Dialogaria com os docentes sobre as atribuições do pedagogo, elencando as contribuições teóricas e normativas” Pedagogo 11.

“Sempre uso o apoio da OP. E falo meu trabalho tem como objetivo garantir o sucesso escolar dos estudantes [...] importante lembrar que somos um grupo e as ações no âmbito coletivo, pensadas e planejadas vão surtir efeito no individual” Pedagogo 22.

“Respondo sobre o meu trabalho previsto na OP, das portarias, e que as funções vão além de diagnóstico e contenção de aluno e que não somos professores de reforço, mas que o SEAA tem diversas competências, de modo que essas atribuições são resquícios de um trabalho clínico herdado dos polos e que não cabe ao pedagogo 'depositar' alunos agitados em seu espaço, mas antes ver a situações desses alunos e juntos encontrarmos soluções para os problemas sem culpabilizar tais alunos” Pedagogo 42.

As respostas permitem ao pesquisador, por meio da categoria historicidade, guiar-se pela lei da transformação da quantidade em qualidade (Engels, 1976), no sentido de agarrar a essência do modo constitutivo da EEAA nos aspectos que recaem sobre os marcos temporais, a nomenclatura, os documentos e a proposta atual de atuação dos pedagogos como sintetizado na Figura 8.

Figura 8 - Mudanças qualitativas na EEAA.



Fonte: elaborado pelo pesquisador tendo por base FEDF (1994a,1994b), GDF (2006, 2010) e Silva (2022).

Um mergulho nas falas, apoiando-se na historicidade dos elementos constitutivos da EEAA, os quais são permeados por relações de reciprocidade e contrariedades, é ilustrativa do movimento real, isto é, das mudanças qualitativas, da dinamicidade que ocorreu no serviço quanto à nomenclatura, os documentos e a proposta de atuação. Recorrendo à história pela ordem inversa àquela que apresenta a realidade, pôde-se compreender o passado e ter o quadro atual do presente. Neste ponto, não se trata de interpretar o passado a luz do presente, mas de considerar a forma presente como uma evolução, na qual estão contidas as formas passadas, que guardam a especificidade do objeto. Depreende-se, a partir da análise documental, em conexão com os dados empíricos, que na atualidade a OP (2010) pode ser o documento que mais se aproxima, implicitamente, da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendendo-a como sustentáculo da Psicologia Histórico-Cultural.

Considerando que o papel da teoria pedagógica é “[...] explicitar o conteúdo objetivo dos fenômenos, o que, aliás, corresponde ao entendimento de Marx sobre o significado do conhecimento: produzir o concreto de pensamento, ou seja, reconstruir, em pensamento, o concreto real” (Saviani, 2017, p. 718), os pedagogos, tendo por base a Pedagogia História-Crítica, poderão tomar conhecimento das múltiplas determinações que envolvem o mapeamento institucional, a assessoria ao trabalho coletivo e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva institucional, preventiva e interventiva.

Indagados sobre os enfrentamentos para a realização do trabalho na EEAA, os pedagogos acabam por sinalizar:

“Falta de crédito por grande parte dos professores que não veem com relevância o trabalho da pedagoga” Pedagogo 20.

“O isolamento do SEAA nos processos pedagógicos” Pedagogo 23.

“Encaminhamentos prematuros dos professores que não lançaram mão de estratégias pedagógicas para atender os estudantes em suas necessidades, dificuldades dos professores em explicar quais as dificuldades pontuais dos estudantes encaminhados [...] resistência dos professores em mudar as metodologias ou acolher as sugestões da EEAA, dificuldade em aproximar as famílias do acompanhamento escolar dos filhos e/ou resistência das famílias em aceitar a necessidade de um encaminhamento médico após o acompanhamento pedagógico da EEAA/professores” Pedagogo 24.

“A resistência por parte de alguns professores em aceitar o desafio de propor experiências diferenciadas para os estudantes que necessitam de uma intervenção pedagógica mais específica e a ausência de políticas de valorização do trabalho das EEAA (por exemplo, temos uma portaria vigente que não permite a ampliação do número de profissionais do serviço, mesmo havendo várias escolas sem equipe) e ainda a falta de parceria com o sistema de saúde pública” Pedagogo 25.

“Desconhecimento dos documentos que nos regem e dificuldade de utilização dos mesmos para dirimir situações simples do dia a dia [...] planejamentos ainda pouco intencionais [...] ausência de plano de ação, para um melhor acompanhamento e avaliação do trabalho, de coordenadores [...]” Pedagogo 30.

“Continuar superando a visão, única e exclusiva, de encaminhamentos para área da saúde para resolução de queixas escolares” Pedagogo 32.

“Desmistificar o foco clínico, de diagnóstico e fazer com que percebam que todas as crianças são capazes de aprender sim” Pedagogo 46.

“Mudar a visão que somos uma equipe que luta por diagnósticos, laudos e medicalização” Pedagogo 82.

“O maior desafio é fazer com que alguns professores compreendam que nem todos os estudantes aprendem da mesma forma e com os mesmos recursos, que a partir do momento em que se solicita apoio ao estudante, o professor não está isento de trabalhar e propiciar a aprendizagem do aluno” Pedagogo 91.

Do ponto de vista do abstrato, o pedagogo, à medida que não realiza um trabalho sistemático de igual qualidade para todos, acaba por referendar a exclusão ainda tão presente no país. Nesta circunstância, as quais são constatados os enfrentamentos, não se pode tê-los sobre uma perspectiva imediatista, a qual o pedagogo como ser particular realiza mudanças segundo seus ideais. Embora tenham, junto com os pares, o poder de decidir acerca da OTP, não é, apenas, a partir de diretrizes da sua ação que a direção da história se cumpre, muitos são os elementos presentes no fomento de uma nova história os quais tornam-se determinantes no

transcurso do movimento real para uma possível modificação do concreto. Andrade (2023, p. 17) salienta que Marx (2011) “já havia constatado esse “espírito do passado” que rodeia e fecunda a mente dos vivos, que buscam a inovação e a evolução, mas não abrem mão da “roupagem tradicional”.

Ainda no tocante à interrogação, destaca-se os “[...] conflitos de interesse entre as necessidades dos alunos e do estado” (Pedagogo 64). Eis aí uma contradição que pode ser bem explorada. Operando em conformidade com o princípio dialético, segundo o qual pensar dialeticamente não se reduz, apenas, a pensar as contradições, mas pensar por contradição, nota-se que, por vezes, o papel do pedagogo, no contexto da sociedade capitalista, acaba operando por dentro do sistema uma “implosão”, noutros termos, uma revolução que coopera, em grande medida, para desarticular a hegemonia dominante que reproduz, segrega e marginaliza os alunos com dificuldades de escolarização. O Estado, por vezes, sob o pretérito da padronização da homogeneização, acaba apagando as diferenças e responsabilizando o sujeito pelo seu fracasso ou pelo seu sucesso escolar como se a escola não fosse um *locus* heterogêneo. Neste sentido, a escola não pode ser abandonada pela classe que já é abandonada. Esse contingente que abandona a escola, durante o percurso de escolarização, representa por si mesmo uma denúncia contra escola e a sociedade.

Diante do exposto, no próximo capítulo está as considerações finais. Descobrimo as estruturas, as relações, o funcionamento e as leis do objeto após a investigação, chega-se à catarse, ao momento de síntese, do pesquisador, que, ao fim e ao cabo, converte-se em novas sínteses que ajudam a apreender o concreto pensado.

6 À GUISA DE CONSIDERAÇÃO

O que se pretende, nessa guisa de consideração, é trazer para discussão alguns aspectos que estiveram presentes ao longo do desenvolvimento da pesquisa, e que, longe de serem resolvidos momentaneamente, necessitam ser retomados e coletivamente trabalhados pelos pedagogos que compõe a EEAA. No *devoir* do estudo, houve algumas alterações em razão da curtíssima duração do tempo e da totalidade dinâmica da teia de relações ao qual o objeto se encontra. Nesse ínterim, cabe frisar que essas modificações não desqualificam a análise, de maneira inversa, tendem a conferir rigor na apreensão da questão, haja vista que a realidade é um caos, uma cadeia de determinantes que vão do interior para o exterior.

Considerando, inicialmente, o EC, vê-se que a temática da pesquisa carece de estudos para uma melhor compreensão do objeto. Destaca-se que grande parte das pesquisas situam o trabalho do pedagogo de maneira geral, isto é, não especificam o campo de atuação, em especial, a EEAA. Na maioria das vezes, é um trabalho que não considera a complexidade da escola nas mais variadas dimensões. Considerando que toda prática tem por detrás uma teoria, fica evidente a necessidade de cotejar mais cientificidade ao trabalho do pedagogo, uma vez que esse é o profissional que pode atuar, conjuntamente, com toda a escola na tentativa de superar as adversidades que, por vezes, se consubstanciam em dificuldades de escolarização.

O EC permitiu ao pesquisador, por meio de um movimento espiralado, crescente e ampliado, captar um grande número de produções científicas situadas em outras áreas do conhecimento, a saber: a Psicologia, o que acaba por demonstrar a necessidade de mais estudos na esfera da Educação. O trabalho do pedagogo na EEAA, como temática, carrega consigo contradições próprias do universo pedagógico as quais, a partir delas, pode-se intentar modificações que permitam ao profissional interferir na realidade concreta com vistas à modificação da estrutura social tendo por base a Pedagogia. Dessa maneira, os pedagogos podem ficar em condições de compreender o funcionamento da escola, não mais a partir de informações descritivas e estáticas, na sua forma de claro-escuro, precária e imediata, mas conhecê-la no concreto por intermédio do conhecimento teórico e científico.

Como se pode constatar, o EC permitiu chegar a um resultado, inicialmente não conhecido, o que assegura projetar novas descobertas e, sobretudo, a produção de uma nova síntese o que acaba por permitir à SEEDF e, principalmente, aos profissionais atuantes do serviço fazer frente à lógica mecanicista que acaba por operar por dentro das instituições cooptando os trabalhadores sobre um véu neoliberal travestido de uma couraça progressista e revolucionária. O caminho empreendido por meio do EC aponta para o entendimento de que a

realização espontânea das atividades do pedagogo recai em práticas que acabam cooperando para a manutenção do *status quo*.

Movimentando-se a partir de um processo rigoroso e sistemático, o delineamento da pesquisa cumpriu o propósito fixado para o feito. Ao se caminhar por meio da questão problema - Quais os limites, as possibilidades e os enfrentamentos do trabalho do pedagogo da SEEDF na EEAA? -, foi possível analisar os limites, as possibilidades e os enfrentamentos do trabalho do pedagogo, da rede pública de ensino do Distrito Federal, na EEAA e, secundariamente, historicizar o Curso de Pedagogia no Brasil, apresentar a constituição identitária do Curso de Pedagogia e do pedagogo na sociedade brasileira, apresentar o pedagogo da SEEDF no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e na EEAA e, por fim, discutir o trabalho do pedagogo na EEAA. Com efeito, o estudo foi além da descrição ao buscar partir do pensamento reduzido, porque empírico, reintegrá-lo ao todo para no fim compreendê-lo, aprofundá-lo, concretizá-lo.

O cabedal teórico sustentou-se em Brandão (2006), Brzezinski (2000 e 2011), Cury (1985), Frigotto (2002), Ghiraldelli Jr (2003), Húngaro (2014), Kochhann (2013), Konder (2006), Libâneo (2000), Marx (1974; 1978; 1989; 2008; 2011), Netto (1994; 2011), Saviani (1985; 2004; 2005; 2007a; 2007b; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2021), Silva (2006), entre outros, os quais permitiram uma análise diacrônica-sincrônica a respeito do trabalho do pedagogo no âmbito da SEEDF. Construção lógica, fundamentalmente, qualitativa que se aproximou do MHD. Isto posto, o que se buscou a partir do método foi descobrir, pelo movimento do pensamento, as leis fundamentais que definem a forma organizativa do trabalho dos pedagogos no seio da EEAA no que tange aos seus limites, suas possibilidades e seus enfrentamentos.

A partir da pesquisa bibliográfica, documental e empírica, por intermédio do questionário, avançou-se do abstrato ao concreto. O penetrar dessa dimensão relaciona-se em uma totalidade que foi se constituindo na própria relação com o objeto. Significa dizer que o pesquisador se debruçou sobre o trabalho do pedagogo da SEEDF/EEAA por meio de abstrações as quais permitiram compreender em profundidade a temática. Considerando que a lógica materialista exige e pede movimento, delineou-se um resultado, preliminarmente, alcançado, as limitações do estudo e a necessidade de avanço na compreensão do tema face as suas particularidades.

A pesquisa empírica realizada, através do questionário, fora árdua, sendo necessário ampliar o prazo para as respostas dos sujeitos em razão do baixo índice de participação. Para fins de abarcar a totalidade de CRE, foram realizadas frentes de ações no intuito de mobilizar o envolvimento dos profissionais na pesquisa. Os encaminhamentos realizados pelo

pesquisador se desdobraram em engajar a GSEAA, os coordenadores intermediários, bem como participar de algumas EAP com o fito de captar os recursos empíricos necessários para a consecução do empreendimento em tê-la.

A fim de historicizar o Curso de Pedagogia no Brasil, fez-se necessário valer-se da pesquisa bibliográfica, bem como da análise documental. Para tal fim, fora necessário discorrer, mesmo que brevemente, acerca da educação e da Pedagogia.

Quanto a primeira, trata-se de um fenômeno, eminentemente humano, em que ninguém escapa à educação. A educação a depender do fim ao qual se objetiva pode ter caráter conformador ou emancipador. Insere-se, portanto, em um movimento contraditório *alienação/humanização*. Neste ponto, a educação está, em suas várias dimensões a serviço tanto da “*alienação*”, quanto da “*humanização*”. Na atual conjuntura, a educação carrega consigo em seu íntimo uma perspectiva que a aprisiona a lógica do capital humano. Com vistas a formação de um sujeito autônomo, porque empreendedor, o que, por si só, esvazia a educação de seu princípio crítico e emancipador considerando as relações de dominação típicas da sociedade capitalista.

No tocante à Pedagogia, trata-se de um saber acumulado ao longo de séculos ao qual se relaciona com a educação, embora não seja sinônimo. A Pedagogia, tem, pois, íntima relação com a educação e a ela se destina como uma ciência da práxis (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada), e para a práxis educativa. Na contemporaneidade, as pesquisas buscam situar a Pedagogia para além de sua raiz epistemológica que, invariavelmente, acaba por restringir a Pedagogia ao ensino de crianças. Atualmente, o que se constata é a Pedagogia enquanto referencial teórico e científico. Nesses termos, a Pedagogia compõe-se de um conjunto de conhecimentos que versam sobre o processo de ensino-aprendizagem, os quais os pedagogos devem deterem-se. Entendendo-a desse modo, a área acaba por se fortalecer reduzindo, assim, vieses que tendem a reduzir o campo sobre perspectivas psicológicas, sociológicas e até economicistas.

De fato, é possível depreender, a partir da síntese das categorias “*educação*” e “*Pedagogia*”, que na atual etapa histórica para se formar um profissional que tenha competência técnica e compromisso político-social com a transformação da realidade o Curso de Pedagogia necessita de se apoiar em um sólido referencial teórico acerca da educação. Dito de outra maneira, a Pedagogia precisa se fortalecer, mais e mais, como uma ciência que busca a compreensão das múltiplas determinações que compõe a realidade educativa.

O Curso de Pedagogia sofreu alterações ao longo do tempo o que, conseqüentemente, acabou por reverberar sobre a própria identidade do curso. De uma *identidade questionada*

(1939-1972), passou-se a uma *identidade projetada* (1973-1978), de uma *identidade projetada*, passou-se a uma *identidade discutida* (1979-1998), de uma *identidade discutida*, passou-se a uma *identidade outorgada* (1999-2004), de uma *identidade outorgada*, passou-se a uma *identidade definida* (2005-2006), de uma *identidade definida*, passou-se a uma *identidade adaptada* (2007-2015), de uma *identidade adaptada*, passou-se a uma *identidade esvaziada* (2016-2019) em face do movimento real e da conjuntura histórica, política e social.

Tais modificações acabaram, sobremaneira, por incidir sobre a identidade dos pedagogos no contexto da sociedade brasileira. Nesta perspectiva criado no Brasil em 1939, pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, o Curso de Pedagogia formava os “*técnicos em educação*” com caráter generalista. Após o Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969, instituiu-se a formação dos “*Especialistas em Educação*” por intermédio da instituição das habilitações pedagógicas em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional, supervisão escolar e magistério nas disciplinas pedagógicas dos Cursos Normais. Por ocasião da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, formam-se o *docente* que sabe pesquisar e entende de gestão. Hoje, em razão da Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019, o pedagogo configura-se como um “*operador da BNCC*”.

Captando a identidade do pedagogo na sociedade brasileira ao longo do tempo, torna-se possível compreender os movimentos de mudanças no trabalho do pedagogo na EEAA. O serviço emerge na rede, nos idos de 1968, como Atendimento Psicopedagógico/Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do ensino especial. O pedagogo naquele contexto caracterizava-se como um profissional que oferecia apoio psicopedagógico com vistas a melhoria do desempenho escolar. A atuação configurava-se, essencialmente, clínica e individualizada. O foco das dificuldades de aprendizagem estava nos alunos. Em 1987, o atendimento passa a se chamar Equipe de Atendimento Psicopedagógico. O pedagogo ainda desenvolvia um trabalho pautado por uma lógica biologizante e reducionista no que tange aos alunos com dificuldade de aprendizagem e problemas no desenvolvimento.

Em 2004, o serviço muda a nomenclatura para Equipe de Atendimento e Apoio à Aprendizagem. O trabalho do pedagogo à época estava envolto em uma abordagem contextualizada e dinâmica que visava apreender as variáveis que podiam estar incidindo sobre a aprendizagem dos alunos com o fito de promover a melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais. Por fim, em 2008, mais uma vez o serviço tem sua nomenclatura alterada para Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. O pedagogo, por

sua vez, tem sua identidade reconfigurada sob o prisma de uma atuação que visa a promoção da melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem por meio de um trabalho institucional, preventivo e interventivo. Na medida em que se busca delinear a identidade do pedagogo na EEAA vê-se, pois que essa é fruto do contexto político, social econômico e cultural os quais definem e particularizam a especificidade do trabalho.

Neste estudo, o procedimento escolhido para apreender os limites, as possibilidades e os enfrentamentos do trabalho do pedagogo no seio da EEAA foi, conforme já mencionado, o questionário. Por intermédio do movimento do pensamento em articulação com a empiria, pode-se ter chegado ao concreto pensado. Questionando a realidade concreta, buscou-se apreender as relações em seu movimento de totalização de modo a aprender o objeto em sua complexidade e cinesia.

Os dados gerados possibilitam depreender que na rede pública de ensino do Distrito Federal, especialmente, na EEAA, as mulheres são a maioria. Fato que só reforça a predominância feminina na educação básica. Quanto à escolarização, percebe-se todos os sujeitos realizaram algum curso de Pós-graduação seja em nível *Lato Sensu*, um maior número, seja em nível *Stricto Sensu*, um menor número. Ainda sobre as especializações realizadas pelos profissionais, consta na literatura que são no âmbito da Psicopedagogia, Neuropedagogia e afins. Esse fato merece ser considerado, haja vista que para a propositura do serviço tais formações não acrescentam muito ao trabalho concreto do pedagogo em termos institucionais, preventivos e interventivos. Pelo contrário, reforçam um viés, de atendimento, clínico.

A problemática torna-se ainda mais complexa quando se constata que ao longo do desenvolvimento do serviço, a teoria pedagógica foi subsumida a teoria psicológica. Sem negar o valor das ciências adjacentes as quais estudam a relação pedagógica e o próprio ato educativo, reconhece-se a necessidade da Pedagogia e da Psicologia serem tomadas como ciência na mesma proporção. Essa reconfiguração, em termos de bússola, aos pedagogos, pode acabar possibilitando uma ação mais efetiva, haja vista que a ênfase do trabalho da EEAA perpassa por intervenções e mediações da prática educativa (guiadas pela organização do trabalho pedagógico), pela democratização da escola e por uma atuação que ocorra do macro para o micro longe de uma lógica “clínica”, “patologizante” e “medicalizante”.

Grande parte da totalidade dos pedagogos abarcados no estudo estão há mais de 10 anos na rede, bem como exerceram variadas funções na SEEDF. Destaca-se que a docência constitui um dos atributos da identidade desses profissionais, uma vez que é exigido a experiência de, no mínimo, 1 (um) ano na SEEDF emitida pela UE para a atuação no serviço. O estágio em que se encontra os estudos acerca da identidade do pedagogo da EEAA na SEEDF é ainda inicial,

considerando o EC realizado *a priori*, bem como em razão do aprofundamento teórico realizado pelo pesquisador. Logo, o estudo em apreço contribui para tensionar as conclusões que se fazem ainda genéricas sobre a questão de modo a apreender a identidade desses profissionais em suas especificidades e complexidades fornecendo, assim, subsídios para uma ação política e eficaz.

Os achados permitem apreender que os pedagogos possuem quase que de maneira uniforme a mesma faixa de tempo de atuação na EEAA. A experiência docente em conjunto com a experiência do pedagogo na EEAA, bem como em outras áreas no âmbito da rede ligadas à organização dos processos pedagógicos, também podem ser uma das facetas da identidade desses profissionais. Considerando que a identidade é algo que se constrói historicamente, o reconhecimento dessas nuances deve ser percebido como de suma importância por permitir que cada profissional possa se identificar individualmente e coletivamente com o trabalho institucional nas UE do sistema público de ensino do Distrito Federal.

O estudo cumpriu seu propósito quando, por meio do questionário, conseguiu-se atingir toda a rede por intermédio das 14 (quatorze) CRE. O panorama que se tem é, portanto, o da totalidade do objeto. Dito de outra forma, o pesquisador realizou muitas abstrações, as quais possibilitam pensar os limites, as possibilidades e os enfrentamentos do trabalho do pedagogo no âmbito da EEAA. A atuação do pedagogo, assim, nesse conjunto totalizante, se define frente a si e ao todo. Sem essa percepção, advinda das sucessivas aproximações do objeto, o trabalho do pedagogo passa a ser compreendido como uma abstração, ou melhor, como algo, eminentemente, expresso o que pode ser evidenciado pelos documentos que regulam o serviço, na atual conjuntura, a OP (1010).

No limite, nota-se a partir dos dados gerados pela empiria uma contradição em relação a Portaria nº 1. 152, de 06 de dezembro de 2022. Verifica-se, claramente, a não ampliação do serviço na rede. O que pode ser confirmado a partir do pequeno percentual de profissionais no Ensino Médio. Urge a SEEDF atenção para a questão, uma vez que é a partir de um aprofundamento teórico-científico, como o oportunizado pelo estudo em apreço, é que se pode refletir sobre a importância dos profissionais na rede considerando que na maioria das vezes uma grande parcela dos alunos tem o direito à educação negado sobre a prerrogativa de que as dificuldades de escolarização são causadas por questões biológicas desconsiderando, assim, a multiplicidade de questões pedagógicas, sociais, políticas e até econômicas que se relacionam ao processo ensino-aprendizagem.

O contínuo investimento no estudo por parte dos pedagogos é algo que chama atenção devido ao baixo índice. Na esteira desse detalhe, a de se intentar ações por parte da GSEAA e da própria SEEDF, no sentido de se pensar uma formação continuada no âmbito do serviço.

Deve-se considerar também o incremento de ações que visem encorajar os pedagogos, professores de educação básica, a continuidade nos estudos. O baixo índice pode refletir a dificuldade de acesso às informações em termos de secretaria (afastamento remunerado para estudos), o medo diante do desafio de se prosseguir no âmbito da pós-graduação *Stricto Sensu* entre outros. A aposentaria também fora objeto de apreço; nota-se que poucos pedagogos estão próximos. No tocante ao item, a pesquisa evidencia dados que, no futuro, podem ser melhor desenvolvidos no que concerne o ciclo de vida dos pedagogos atuantes na EEAA.

Outro dado a ser considerado diz respeito à participação dos pedagogos em eventos, congressos, seminários, simpósios, fóruns, conferências e afins. Uma significativa porção afirma participar enquanto uma pequena parcela menciona não se envolver. Esses momentos, científicos, configuram-se como oportunidades as quais os participantes podem ter acesso a informações atualizadas da área, assim como oportuniza trocas entre os pares, o que pode fortalecer a prática dos pedagogos na concreticidade de suas realidades. No contexto da própria rede, a SEEDF tem buscado ofertar aos pedagogos eventos, como, por exemplo, as “Semanas Pedagógicas do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem”, o “I Fórum de Pedagogos – Um olhar sobre a Convivência Humana” e os “Fóruns do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem”. Como já sinalizado, tais eventos são espaços interlocução e troca de saberes e vivências entre pedagogos e psicólogos escolares que atuam na SEEDF, tendo como principal objetivo prover os profissionais de uma escuta sensível, da troca e da socialização de práticas que privilegiem uma abordagem institucional, crítica e comprometida com a realidade das UE, tendo sempre como eixo os pressupostos e as diretrizes da OP (2010).

Em termos de projetos realizados pelos pedagogos, o item mostra-se profícuo, uma vez que muitos realizam projetos *in lócus*. As temáticas são diversas, perpassando por “oficina de estimulação cognitiva”, “projeto transição”, “sororidade e saúde mental”, “qualidade de vida no trabalho”, “soletrando” “você é especial”, “entradas divertidas”, “pões na roda”, “plena atenção na escola”, “unindo forças”, “dedo de prosa”, “escola de pais”, “quero saber”, “resgatando saberes”, “de bem comigo”, “literatura e emoções”, “Keep Calm”, entre outros. Como já assinalado, o reconhecimento da cadência e da potencialidade desses trabalhos contribui para que cada pedagogo se envolva na construção de sua escola e aquilate sua responsabilidade nesse processo, considerando que a instituição é situada em um contexto amplo que a influencia e é por ela influenciada.

Na continuidade das considerações e retomando os limites evidenciados ao longo da pesquisa, identificou-se outra contradição que cabe destaque. Todos, sem exceção, dizem conhecer a OP (1010), entretanto uma grande parcela afirma não conseguir desenvolver o

trabalho na EEAA a partir do documento. Aventa-se que essa questão possa ser reflexo de um contínuo desinvestimento na formação dos profissionais que compõe o serviço, da quase inexistência de reflexões acerca da identidade dos profissionais, em especial, do pedagogo o que pode acabar reverberando na falta de clareza acerca do sentido político da educação e do trabalho do pedagogo na construção de uma educação efetivamente democrática, sobretudo, da perspectiva do trabalho educativo como *espaço tempo* para a apropriação, por todos os educandos, dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade.

Debruçando-se ainda sobre os limites, o pesquisador constata, a partir da empiria, que as condições limitadoras do trabalho do pedagogo perpassam por questões que versam sobre a falta de recursos humanos e materiais, bem como pela própria atuação dos profissionais que, por vezes, ainda desenvolvem um trabalho pautado por uma orientação determinista, inatista e medicalizante distanciando-se, assim, de uma abordagem analítica e crítica que assegure o caráter, eminentemente, pedagógico da EEAA. Nessas determinações, destaca-se que o pedagogo da EEAA é um profissional que, na relação interpessoal com a escola, a família e o aluno, ambos mediados pelo contexto histórico-cultural, coloca-se em atividade teórico-prática, com a tarefa de conduzir, organizar e sistematizar as condições concretas que garantam uma cultura de sucesso escolar.

No conjunto da obra, verificou-se também as possibilidades do trabalho do pedagogo na EEAA do ponto de vista da fundamentação epistemológica e teórica constantes na OP (2010). Aprofundando essa discussão, depreende-se que os pedagogos atuantes no serviço não são meros profissionais que executam decisões alheias; esses são considerados intelectuais orgânicos das massas, profissionais que compreendem a natureza do trabalho coletivo na escola e que percebe a necessidade de pensar a educação neste processo de contradição tomando por base as condições concretas que se articulam a educação. Assim compreendido, esse profissional deve ter como base para sua atuação a Pedagogia. Significa, em síntese, reinstaurar a Pedagogia em termos do instituído, isto é, das Orientações Pedagógicas emanadas pela rede com o intuito de promover uma interrogação sistemática sobre a realidade educacional, em cada UE, com base em teorias e conceitos próprios da linguagem pedagógica.

Respondendo a essa necessidade, a pesquisa intenta uma proposta sistemática do ponto de vista da Pedagogia estruturada em 6 (seis) momentos. Crê-se ser útil retomá-los novamente, assim, na concreticidade de seu trabalho o pedagogo deve i) captar os condicionantes objetivos expressos nas problemáticas inerentes a concreticidade da escola (que afetam a apropriação e a construção do conhecimento por parte dos estudantes), ii) refletir acerca dessas adversidades, iii) formular objetivos realizáveis para as intervenções institucionais, preventivas e

interventivas que se fizerem necessárias à promoção do sucesso escolar, iv) organizar meios para o alcance dos objetivos nas dimensões escola, família e aluno (esse último se necessário), v) instaurar um processo concreto que realize objetivos nas dimensões escola, família e aluno (esse último se necessário) e vi) manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação, no qual os homens se fazem e do qual emerge a práxis revolucionária do trabalho da equipe.

Não sendo de caráter fixo e permanente, a orientação metodológica posta em movimento nesse estudo busca, qualitativamente, articular aspectos teóricos e práticos que se ancoram na Pedagogia, em especial na PHC. Pela via indicada está-se, pois, delineando uma nova configuração ao serviço em termos de concepção pedagógica. Nesse percurso reflexivo e de síntese, ancorados pela teoria pedagógica os pedagogos poderão ultrapassar o nível da *doxa* (o saber opinativo) atingindo, dessa forma, o nível da *episteme* (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado) (Saviani, 2007a), que possibilitará aos profissionais contribuir com a construção de uma escola voltada aos interesses dos filhos da classe trabalhadora, portanto, uma escola que assegure a todos e todas, sem distinção, a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens. Nesse quesito, cabe destaque ao fato de que a aquisição de conhecimentos, por si só, não supera as enormes barreiras que o capital apõe à efetiva liberdade humana, mas serve de meio, ao lado de outros meios, para se travar uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela realidade concreta.

Por último, não menos importante, a pesquisa apresenta os enfrentamentos dos pedagogos na concreticidade do trabalho na rede. Esses são expressos na falta de crédito no trabalho por parte dos professores, nos encaminhamentos prematuros, na resistência do corpo docente, no tocante a modificação das práticas pedagógicas, na falta de clareza quanto aos documentos que regulam o serviço por parte dos próprios profissionais, conflitos de interesses entre as necessidades dos alunos e a do Estado, bem como a ausência de um acompanhamento mais sistemático das ações empreendidas pelo serviço. Frente a tais enfrentamentos, torna-se perceptível a necessidade de uma política pública mais efetiva do ponto de vista das EEAA no que concerne aos subsídios técnicos, teóricos, metodológicos, operacionais e formativos no trabalho do pedagogo.

O presente trabalho preocupou-se em analisar os limites, as possibilidades e os enfrentamentos do trabalho do pedagogo na EEAA. Esse esforço inseriu-se em uma corrente que explicitou a matéria, buscou suas determinações e expos a estrutura teórica obtida pela contextualização e pela crítica em uma síntese concreta de múltiplas determinações. Esgarçando-se a matéria, espera-se que, estimulados pela leitura desta dissertação, os

profissionais do serviço, bem como os gestores da SEEDF, venham a se integrar nessa difícil tarefa de explicitar as relações, no âmbito da EEAA, entre a Pedagogia e a Psicologia. Questão essa que envolve uma relação de poder existente entre o Estado, a escola e a sociedade. Os pedagogos, de maneira geral, terão na leitura deste trabalho um importante estímulo para repensar os pressupostos teóricos e metodológicos com vistas à promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas, tendo em vista o objetivo de conseguir uma melhor adequação entre os processos de aprendizagem e os processos de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento Final do VI**. Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1992, mimeo. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/docfinal-92.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2023.

ANFOPE. **Documento Final do XIII**. Encontro Nacional, Campinas, 2006. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/13º-Encontro-Documento-Final-2006.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2023.

ANDRADE, F. K. R. **A formação política dos pedagogos do município de Valparaíso de Goiás**. 2023. 90f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Luziânia, Luziânia, 2023.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, C. M. M. **Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 1995.

ARAÚJO, C. M. M. **Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para uma capacitação continuada**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1190 de 04/04/1939**. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 22 de novembro de 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530 de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 22 de novembro de 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 251/1962**. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n.11 Brasília, DF, 1963.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Documenta, Brasília, 1969.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 22 de novembro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 19 de novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em 20 de agosto de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 22 de novembro de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005**, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em 20 de agosto de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006c.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 07 de julho de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dadosabertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 14 de novembro de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopses_estatisticas_censo_scolar_2022.zip. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo. Brasiliense. 2006.

BRZEZINSKI, I. As Políticas de Formação de Professores e a Identidade Unitas Multiplex do Pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: SILVA, M. A.; BRZEZINSKI, I. **Formar Professores-Pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: Ed. da PUC-GO, 2011.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e Movimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARLOMAGNO, M. C. Conduzindo pesquisas com questionários online: uma introdução às questões metodológicas. In: SILVA, T; BUCKESTEGGE; ROGERO, P. (Org.) **Estruturando cultura e comunicação com mídias sociais**. 1. Ed. Brasília: IBPAD, 2018.

CARVALHO, M. P. **Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 2, p. 77-84, maio/jun/jul. 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n02/n02a07.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

CARVALHO, B. R; CABRAL, O. R. E; DANTAS, N. A. O. A pesquisa em ciências humanas: protocolo para elaboração de projeto. **Aula 2 – A Pesquisa na Prática**. Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. Universidade de Brasília. 2023.

CURADO SILVA, K. A. P. C. **A Pedagogia plena: uma proposta unitária de formação**. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 1, n. 5, p. 114-130, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/768/1060>. Acesso em: 26 jul. 2023.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.

CRUZ, G. B. **Da história do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil**. O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11787/11787_1.PDF. Acesso em 31 de maio de 2022.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

E- DICIONÁRIO DE TERMOS LITERÁRIOS DE CARLOS CEIA. **Identidade**. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/identidade>. Acesso em 21 dez. 2022.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

ENGELS, F. **Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica** (apêndice contendo teses sobre Feuerbach). Tradução Álvaro Pina. Editorial Avante! e Edições Progresso Lisboa: Moscovo, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em 11 de agosto de 2023.

FERRAZ, H. A. **Dialética e luta de classes: contradição e mediação no método de Karl Marx**. Temáticas, Campinas, SP, v. 15, n. 29, p. 47–63, 2007. Disponível em:

<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/download/13642/8942/26940>. Acesso em 11 de agosto de 2023.

FIORIN, B. P. A. **Trabalho e pedagogia**: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola. 2012. 100 f., Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6991>. Acesso em 31 de maio de 2022.

FONSECA R, M, G, S. **A construção da identidade de mulheres e homens como processo histórico-social**. Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185064/mod_resource/content/1/identidade.pdf. Acesso em Acesso em 21 dez. 2022.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. Departamento de Pedagogia. **Orientação Pedagógica nº 20** – Atendimento psicopedagógico. Brasília: FEDF, 1994a.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. Departamento de Pedagogia. **Orientação Pedagógica nº 22** – Atendimento diagnóstico e avaliação Psicopedagógica. Brasília: FEDF, 1994b.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, E. R. **O trabalho do pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a organização pedagógica da escola**. 2019. 186 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38301>. Acesso em 31 de maio de 2022.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, M. **Materialismo Histórico Dialético e Educação**: Estudos Introdutórios. Campinas: Autores Associados, 1983.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. Trad. Eric Nepomuceno. 4. ed. Porto Alegre: LPM, 1994.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GHIRALDELLI Jr, P. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Orientação pedagógica equipes de atendimento/ apoio à aprendizagem**. Brasília, 2006.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL Secretaria de Educação do DF. **Orientação Pedagógica** – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Brasília, 2010.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília, Distrito Federal, 2011a.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL **Ordem de serviço nº 3 de 19 abril de 2011**. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, ano 2011, n. 77, 25 de abril de 2011b. Seção II, p. 109. Disponível em: https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2011|04_Abril|DODF%20077%2025-04-2011|&arquivo=DODF%20077%2025-04-2011%20SECAO2.pdf. Acesso em 31 de maio de 2022.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL **Portaria nº 39 de 9 de março de 2012**. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70807/Portaria_39_09_03_2012.html. Acesso em 10 de outubro de 2022.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL **Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013**. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. 2013. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei_5105_2013.html. Acesso em 10 de outubro de 2022.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL Secretaria de Educação do DF. Subsecretaria de Educação Básica. Coordenação de Ensino Fundamental. Núcleo de Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. **Referenciais para atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília, 2014a.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, 2014b.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar para o 2º ciclo**. Brasília, 2014c.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º ciclo**. Brasília, 2014d.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital De Educação - PDE- DF**. Lei nº 5.499, de 14/7/2015 (DODF no 135, de 15/7/2015). Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Relatório de Monitoramento e Acompanhamento**. 2015-2018. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Relatório-de-Monitoramento-PDE-2018.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Relatório de Monitoramento e Acompanhamento**. 2015-2021. Disponível em:

<http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Microsoft-Word-RELATORIO-PRELIMINAR-PDE-2021-VER-RADSON.docx.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Arquivo Público do Distrito Federal**. ArPDF. 2017. Disponível em: <https://www.arpdf.df.gov.br/secretaria-de-educacao-do-distrito-federal-sedf/>. Acesso em 10 de outubro de 2022.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Infantil**. Brasília, 2018a.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Anos Iniciais-Anos Finais**. Brasília. 2018b.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2019a.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Relatório de Monitoramento e Acompanhamento**. 2019b. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/01/2019_relatorio_de_monitoramento_e_avaliacao_pde_10abr23.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Relatório de Monitoramento e Acompanhamento**. 2020a. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Microsoft-Word-RELATORIO-DE-MONITORAMENTO-DO-PDE-2020-VERSAO-PRELIMINAR.docx.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Brasília, 2020b.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Portaria Conjunta nº 02 de 08 de outubro de 2020**. Dispõe sobre a cooperação mútua entre a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e Inovação do Distrito Federal - SECTI e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Diário Oficial do Distrito Federal nº 198, segunda-feira, 19 de outubro de 2020c. Disponível em: https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2020|10_Outubro|DODF%20198%2019-10-2020&arquivo=DODF%20198%2019-10-2020%20INTEGRA.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Relatório de Monitoramento e Acompanhamento**. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Microsoft-Word-RELATORIO-PRELIMINAR-PDE-2021-VER-RADSON.docx.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 1. 152 de 06 de dezembro de 2022**. Brasília: SEEDF, 2022a. Disponível em:

<https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2022/12/07140524/Portaria-1152-Atuacao-2023.pdf>. Acesso em 15 fevereiro 2022.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 55 de 24 de janeiro de 2022**. Brasília: SEEDF, 2022b. Disponível em: <https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2022/01/28201641/Portaria-55-2022-Atuacao.pdf>. Acesso de 15 de fevereiro de 2022.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 414 de 03 de maio de 2022**. Brasília: SEEDF, 2022c.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Nossa Rede**. Servidores. 2022d. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/servidores-3/>. Acesso em 10 de janeiro de 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Estratégia de Matrícula 2023**. Portaria nº 1. 199 de 16 de dezembro de 2022. Brasília, 2022e. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2021/07/estrategia_de_matricula_24fev2023.pdf. Acesso em 6 de julho de 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE. **A atuação da pedagoga no serviço especializado de apoio à aprendizagem**. Ciclo de formação: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA I. Plano de curso. 2022f.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Caderno de orientações para concessão de Aptidão**. 2a Edição. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/01/aptidao-2023-caderno-orientacao-30jun23.pdf>. Acesso em 5 de julho de 2023.

GONTIJO, R. F. **A avaliação no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem: repercussões no desempenho escolar**. 2013. xiii, 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14278>. Acesso em Acesso em 31 de maio de 2022.

GRAMSCI, A. **Indifferenti**, in: Scritti politici. Organizado por P. Spriano, Roma, Editori Riuniti, 1967.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Antonio Gramsci: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HADDAD, C. R. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004-2015) intensificação, burocracia e possibilidades de superação**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tuiuti do

Paraná. Curitiba, 2016. 323fls. Disponível em: <http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1532>. Acesso em 31 de maio de 2022.

HERBART, J. F. **Pedagogía general derivada del fin de la educación**. Madrid: Ediciones de la lectura, 1968.

HERMIDA, J. F; LIRA, J. S. **Políticas educacionais em tempos de golpe**: entrevista com Dermeval Saviani. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, jul./set., 2018.

HOUSSAYE, J; SOËTARD, M; HAMELINE, D; FABRE, M. (orgs.) **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HÚNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. *In*: CUNHA, C; SOUSA, J. V; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock. Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOCHHANN, A. **Desenvolvimento Curricular no curso de Pedagogia da UEG (2000-2010)** 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

KOCHHANN, A. **A produção acadêmica e a construção do conhecimento científico**: concepções, sentidos e construções. Goiânia: Kelps, 2021.

KONDER, L. **O que é a dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

KUENZER, A. **Formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho**: novos desafios para as faculdades de educação. Educação & Sociedade, ago. 1998, vol. 19, n. 63. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qfvGxrH5fhVFSxYmgHPdQyS/?lang=pt>. Acesso em 4 de maio de 2022.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. Trad. de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeria. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCINDO, N. I. **Perfil, formação e trajetórias**: um estudo sobre os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da S.R.E. de Ouro preto. 37a Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4097.pdf>. Acesso em 1 de julho de 2022.

LUCINDO, N. I; ARAÚJO, R. M. B. **Quem são os Pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE de Ouro Preto, Minas Gerais?** O perfil e a formação em foco EccoS Revista Científica, núm. 49, pp. 1-30, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71566368011/html/>. Acesso em 2 de junho de 2022.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. M; ALMEIDA S. F. C. **Psicologia escolar institucional**: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. *In*: ALMEIDA, S. F. C. (Org), Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas: Alínea, 2003.

MARX, K. **O Capital**. V.I, Capítulo VI (Inédito), São Paulo: Livraria Editora Ciências, 1978.

MARX, K. **Contribuição para a Crítica da Economia Política**. (Trad. Maria Helena Barreiro Alves). São Paulo: Mandacaru, 1989.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Prefácio do Capital**. 1ª Edição: [1867]. Centelha - Promoção do Livro, SARL, Coimbra, 1974.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Navegando, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **História, natureza, trabalho e educação**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MENDONÇA, L. M. N; ROCHA, C. R. R; GOMES, S. H. A. **Guia para Apresentação de trabalhos acadêmicos na UFG**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2008.

MOROSINI, M; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado de conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOREIRA, S. C; SILVA, R. C. C; SILVA, M. F. **Ressignificação dos diálogos e atuação da equipe especializada de apoio à aprendizagem na comunidade de aprendizagem para favorecer a inclusão**. ENDIPE, 2020. Disponível em: https://www.andipe.com.br/_files/ugd/fd8b07_4bfcdea4d6364547a67d9f91b9d6967d.pdf. Acesso em 28 de junho de 2022.

NETTO, J. P. **O que é marxismo**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, L. B. **Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes**. Rio de Janeiro, Agir, 1988.

NEVES, M. M. B. J. **Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 1994.

NEVES, M. M. B da J; ALMEIDA, S. F. C. de; ARAÚJO, C. M. M; CAIXETA, J. E. **Uma experiência de extensão em psicologia escolar**. Participação – Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, ano 5, (10), Brasília, DF, 2001.

NEVES, M. M. B. da J; ALMEIDA, S. F. C. de. A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. *In*: ALMEIDA, S. F. C. (Org), **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2003.

NEVES, B. M; SILVA, L. T. **O sentido da pedagogia e do pedagogo na educação escolar**. e-Mosaicos, v. 4, p. 72-81, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/17123>. Acesso em 7 de maio de 2022.

OLIVEIRA, R. R; KOCHHANN, A. **A pedagogia no Brasil: concepções de pedagogo na sociedade brasileira**. VII Semana de Inverno. Universidade Estadual de Goiás. *Campus Nordeste*. (Minicurso). Formosa, Goiás, 2023.

PABIS, N. A. **O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná**. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1597>. Acesso em 31 de maio de 2022.

PENNA-MOREIRA, P. 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. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2088>. Acesso em 24 de janeiro de 2022.

PEREIRA, N. A. M; FLORÊNCIO, T. S. Conhecimento didático-pedagógico e disciplinar para atuação do(a) pedagogo(a) na escola. *In*: CRUZ, G. B. da; GABRIEL, C. T.; VASCONCELLOS, M.; AZEVEDO, P. B. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente/organização**. 1. ed. - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. Disponível em: https://www.andipe.com.br/_files/ugd/fd8b07_79c95b05a4ef495bbb47d051e03b7136.pdf. Acesso em 28 de junho de 2022.

PORTELINHA, A. M. S. **As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia**. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021. DOI: 10.22481/praxis.edu.v17i46.8925. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8925>. Acesso em: 14 abr. 2023.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, S. 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. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1265>. Acesso em 31 de maio de 2022.

ROSSI, T. M. de F; PAIXÃO, D. L. L. Significações sobre a atuação do psicólogo escolar. *In*: ALMEIDA, S. F. C. (Org), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2003.

RUARO, M. L; LINHARES, C. **O trabalho prático e didático do pedagogo na escola pública do estado do Paraná diante da nova racionalidade técnica: possibilidades e limites**. ENDIPE, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1gKBWsvbIPlas7kLsI3TgrPxfTbOij9Ks>. Acesso em 28 de junho de 2022.

SAVIANI, D. **O sentido da Pedagogia e o papel do Pedagogo**. Revista ANDE, São Paulo, n.9, p. 27-28, 1985.

SAVIANI, D. Contribuição a uma Definição do Curso de Pedagogia. *In*: **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, 2007a.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 de setembro de 2022.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Interlocuções Pedagógicas**. Conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital**. Palestra Universidade Estadual do norte do Paraná Cornélio Procópio, em 8 de março de 2012. Disponível em: https://docplayer.com.br/6547484-O-papel-do-pedagogo-como-articulador-do-trabalho-pedagogico-na-sociedade-do-capital-1.html#download_tab_content. Acesso em 03 de junho de 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Da inspiração à Formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v. 21, p. 711-725, 2017.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SENNA, S. R. C. M. **Formação e atuação do psicólogo escolar no Distrito Federal: panorama atual e perspectivas futuras**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SENNA, S. R. C. M.; ALMEIDA, S. F. C. **Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal: panorama atual e perspectivas futuras**. In: A. M. Martínez (Org). **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. Campinas: Alínea, 2005.

SEVERO, J. L. R. L. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional**. 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8217?locale=pt_BR. Acesso em 9 de março de 2023.

SILVA, F. T. **O ensino de história no currículo dos cursos de pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular**. 2017. 301 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/25261?locale=en>. Acesso em 17 de setembro de 2022.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, F. B. M. R. **A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares**. 2013. xii, 157 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/13504>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

SILVA, G. J. **Desenvolvimento Humano e Abordagem por Competências: Contribuições da Psicologia Escolar à Atuação do Pedagogo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal (RCC #12), v. 5 n. 1. 2018). Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/330/260>. Acesso em 24 de janeiro de 2022.

SILVA, K. M. **Percepções de professores e pedagogos no desenvolvimento de suas atividades conjuntas no contexto escolar** - Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em:
<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43334>. Acesso em 31 de maio.

SILVA, C. S.; ANDRADE, M. L. **Ciência pedagógica e a mediação do pedagogo**. XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino ENDIPE. Salvador, 2018. Disponível em:
http://www.xixendipe.ufba.br/modulos/consulta&relatorio/rel_download.asp?nome=99686.pdf. Acesso em 15 de maio de 2022.

SILVA, L. A. V. **Percurso histórico das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação, na cidade de Ceilândia, Distrito Federal**. *Revista Com Censo* #29. v 9. N. 2. Maio 2022. Disponível em:
<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1180/820>. Acesso em Acesso em 15 de setembro de 2023.

SILVA, T. T. A Produção Social da Identidade e da Diferença. *In*: SILVA, T. T. da (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SCHVARZ, L. H. C. **Cotidianidade limites e possibilidades na ação do pedagogo**. *Revista Temas em Educação*, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 10–21, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/23871>. Acesso em 2 de junho de 2022.

VEIGA, E. **Gestão democrática da educação: o pedagogo nas escolas municipais da Lapa – PR (2014-2017)**.,. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1453>. Acesso em 31 de maio de 2022.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. São Paulo: Papirus, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANO PARA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

OBJETIVO	CATEGORIA DE ANÁLISE
<p>Apresentar a constituição identitária do Curso de Pedagogia e do pedagogo na sociedade brasileira a partir de Brandão (2006), Brzezinski (2000 e 2011), Ghiraldelli Jr (2006), Kochhann (2013), Libâneo (2000; 2004), Saviani (1985; 2004; 2005; 2007a; 2007b; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013 e 2021), Silva (2006) entre outros.</p>	<p>Identidade do Curso de Pedagogia no Brasil; Identidade do pedagogo na sociedade brasileira.</p>
<p>Identificar na BDTD o que os trabalhos realizados entre os anos de 2010-2021 têm a revelar acerca do trabalho do pedagogo, da SEEDF, na EEAA.</p>	<p>Pedagogo; Trabalho do pedagogo; Equipe Especializada.</p>
<p>Identificar no Periódico CAPES o que os artigos realizados entre os anos de 2010-2021 têm a revelar acerca do trabalho do pedagogo, da SEEDF, na EEAA.</p>	<p>Pedagogo; Trabalho do pedagogo; Equipe Especializada.</p>

<p>Identificar o que os anais e livros das XV (2010), XVI (2012), XVII (2014), XVIII (2016), XIX (2018) e XX (2020) reuniões do ENDIPE, têm a revelar acerca do trabalho do pedagogo, da SEEDF, na EEAA.</p>	<p>Pedagogo; Trabalho do pedagogo; Equipe Especializada.</p>
<p>Identificar o que os anais da ANPED, das 33^a, 34^a, 35^a, 36^a, 37^a, 38^a, 39^a e 40^a reuniões, têm a revelar acerca do trabalho do pedagogo, da SEEDF, na EEAA.</p>	<p>Pedagogo; Trabalho do pedagogo; Equipe Especializada.</p>

Fonte: elaborado a partir de CARVALHO, B. R.; CABRAL, O. R. E; DANTAS, N. A. O. A pesquisa em ciências humanas: protocolo para elaboração de projeto. **Aula 2 – A Pesquisa na Prática**. Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. Universidade de Brasília. 2023.

APÊNDICE B – PLANO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

OBJETIVO	CATEGORIA DE ANÁLISE
<p>Historicizar o Curso de Pedagogia no Brasil a partir dos Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, dos Pareceres do CFE nº 251/62 e nº 252/69, da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, da Resolução nº 01/2006 do Conselho Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 e da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.</p>	<p align="center">Curso de Pedagogia no Brasil.</p>
<p>Apresentar o trabalho do pedagogo da SEEDF no SEAA, especialmente, na EEAA, a partir das OP (1994a, 1994b, 2006 e 2010), do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019a), do Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Motta (2011a) e da Portaria nº 1. 152, de 06 de dezembro de 2022.</p>	<p align="center">Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem; Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem; O trabalho do pedagogo na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.</p>

Fonte: elaborado a partir de CARVALHO, B. R.; CABRAL, O. R. E; DANTAS, N. A. O. A pesquisa em ciências humanas: protocolo para elaboração de projeto. **Aula 2 – A Pesquisa na Prática**. Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. Universidade de Brasília. 2023.

APÊNDICE C – PLANO PARA ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

OBJETIVO	PERGUNTAS	CATEGORIA DE ANÁLISE
<p>Delinear a identidade dos pedagogos, da SEEDF, atuantes na EEAA.</p>	<p>Sexo?; Escolaridade?; Tempo de docência na SEEDF?; Tempo de experiência como pedagogo na EEAA?; Além de pedagogo(a), na EEAA, você já exerceu outras funções na SEEDF? Em caso afirmativo, quais (Direção, Vice-direção, Coordenação pedagógica, Supervisão pedagógica, Supervisão administrativa, Professor do atendimento educacional especializado – Sala de Recursos Generalista e/ou Específica, Professor do ensino especial, Professor da Educação Infantil, Professor do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), Pedagogo da Sala de Apoio à Aprendizagem, Pedagogos em espaços não escolares)? Coordenação Regional de Ensino ao qual está vinculado?; Em qual segmento você atua?; Você está afastado para os estudos?; Você está a vias de se aposentar?; Você tem participado de eventos (congressos, seminários, simpósios, fóruns, conferências) ligados ao seu trabalho na EEAA?; Em caso afirmativo, qual(ais) as contribuições desses eventos para o trabalho do pedagogo no âmbito da EEAA? Você desenvolve algum projeto específico na escola em relação a EEAA?; Em caso afirmativo, qual(ais)?; Você estudou/conhece a OP (2010)?; Você consegue realizar o seu trabalho mediante a OP (2010)?</p>	<p>A identidade dos pedagogos, da SEEDF, atuantes na EEAA.</p>

<p>Conhecer os limites do trabalho dos pedagogos, da SEEDF, atuantes na EEAA.</p>	<p>Pense nas suas demandas como pedagogo na EEAA e diga o que você considera fatores limitadores do seu trabalho.</p>	<p>A compreensão dos limites no trabalho dos pedagogos na EEAA.</p>
<p>Conhecer as possibilidades do trabalho dos pedagogos, da SEEDF, atuantes na EEAA.</p>	<p>Do ponto de vista da fundamentação epistemológica e teórica constantes na OP (2010), bem como de sua atuação quais as possibilidades do trabalho do pedagogo na EEAA?</p>	<p>A compreensão das possibilidades no trabalho dos pedagogos na EEAA.</p>
<p>Conhecer os enfrentamentos do trabalho dos pedagogos, da SEEDF, atuantes na EEAA.</p>	<p>Como pedagogo na EEAA você pode se deparar com enfrentamentos no seu trabalho. Pode ser que surjam perguntas como “O pedagogo da EEAA dá reforço?”, “O trabalho do pedagogo é só encaminhar para diagnosticar?”, “Se o aluno estiver agitado posso encaminhá-lo para a sala da EEAA?” Durante sua atuação, na EEAA, caso um professor(a) lhe faça essa pergunta qual(is) resposta(s) você daria?</p>	<p>A compreensão dos enfrentamentos no trabalho dos pedagogos, da SEEDF, atuantes na EEAA.</p>

	Mediante a sua experiência, a partir dos anos de atuação, quais são os seus enfrentamentos para realizar o trabalho na EEAA?	
--	--	--

Fonte: elaborado a partir de CARVALHO, B. R.; CABRAL, O. R. E; DANTAS, N. A. O. A pesquisa em ciências humanas: protocolo para elaboração de projeto. **Aula 2 – A Pesquisa na Prática**. Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. Universidade de Brasília. 2023.

APÊNDICE D – MODELO DE QUESTIONÁRIO

Prezados(as) Pedagogos(as) da EEAA,

Vocês estão sendo convidados(as) a participarem da pesquisa de Mestrado intitulada “O trabalho do pedagogo na equipe especializada de apoio à aprendizagem: limites, possibilidades e enfrentamentos” realizada na Universidade Estadual de Goiás (UEG), por mim Rodrigo Rodrigues de Oliveira, sob a supervisão da Prof^ª. Dr^ª. Andréa Kochhann. Nesta procura-se analisar os limites, as possibilidades e os enfrentamentos do trabalho do pedagogo, da rede pública de ensino do Distrito Federal, na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.

Vale ressaltar que sua participação se fará de forma voluntária e que as informações obtidas não serão identificadas, assegurando o sigilo ao longo de toda a pesquisa. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo e nem compensação financeira relacionada à sua participação. Caso concorde, solicitamos o preenchimento do questionário anexo.

A investigação em causa respeita na totalidade a carta do Conselho de Ética da Universidade Estadual de Goiás. Todas as informações dos participantes serão consideradas confidenciais e anônimas.

Desde já, agradecemos sua colaboração, e estamos à disposição para qualquer informação sobre o desenvolvimento do nosso trabalho.

Atenciosamente,



Rodrigo Rodrigues de Oliveira
Mestrando em Gestão Educação e
Tecnologias – UEG
e-mail: rodrigo.pedagogo@gmail.com



Prof^ª. Dr^ª. Andréa Kochhann
Docente do Programa de Pós-graduação
em Gestão, Educação e Tecnologias –
UEG
e-mail: andrea.machado@ueg.br

EIXO I – IDENTIDADE**Sexo:**

Masculino Feminino

Escolaridade:

Graduação.

Pós-graduação Lato Sensu Especialização.

Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado.

Pós-graduação Stricto Sensu Doutorado.

Tempo de docência na SEEDF:

2 a 3 anos.

4 a 5 anos.

5 a 9 anos.

Mais de 10 anos.

Tempo de experiência como pedagogo(a) na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem:

2 a 3 anos.

4 a 5 anos.

5 a 9 anos.

Mais de 10 anos.

Além de pedagogo(a), na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, você já exerceu outras funções na SEEDF?

Sim Não

Em caso afirmativo, qual(is)?

Direção.

Vice-direção.

Coordenação pedagógica.

Supervisão pedagógica.

Supervisão administrativa

Professor do atendimento educacional especializado – Sala de Recursos Generalista e/ou Específica.

Professor do ensino especial.

Professor da Educação Infantil.

Professor do Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

Pedagogo da Sala de Apoio à Aprendizagem.

Pedagogos em espaços não escolares.

Coordenação Regional de Ensino (CRE) ao qual está vinculado(a):

- CRE – Brazlândia.
- CRE – Ceilândia.
- CRE – Gama.
- CRE – Guará.
- CRE – Núcleo Bandeirante.
- CRE – Paranoá.
- CRE – Planaltina.
- CRE – Plano Piloto e Cruzeiro.
- CRE – Recanto das Emas.
- CRE – Samambaia.
- CRE – Santa Maria.
- CRE – São Sebastião.
- CRE – Sobradinho.
- CRE – Taguatinga.

Em qual segmento você atua?

- Educação Infantil.
- Ensino Fundamental – Anos Iniciais.
- Ensino Fundamental – Anos Finais.
- Ensino Médio.

Você está afastado para os estudos:

- Sim Não

Você está a vias de se aposentar?

- Sim Não

Você tem participado de eventos (congressos, seminários, simpósios, fóruns, conferências) ligados ao seu trabalho na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem?

- Sim Não

Em caso afirmativo, qual(ais) as contribuições desses eventos para o trabalho do(a) pedagogo(a) no âmbito da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem?

Você desenvolve algum projeto específico na escola?

- Sim Não

Em caso afirmativo qual(ais)?

Você estudou/conhece a OP (2010)?

Você consegue realizar o seu trabalho mediante a OP (2010)?

EIXO II – LIMITES

Pense nas suas demandas como pedagogo(a) da EEAA e diga o que você considera fatores limitadores do seu trabalho:

EIXO III – POSSIBILIDADES

Do ponto de vista da fundamentação epistemológica e teórica constantes na Orientação Pedagógica (OP) (2010), bem como de sua atuação quais as possibilidades do trabalho do pedagogo na EEAA?

EIXO IV – ENFRENTAMENTOS

Como pedagogo na EEAA você pode se deparar com enfrentamentos no seu trabalho. Pode ser que surjam perguntas como “O pedagogo da EEAA dá reforço?”, “O trabalho do pedagogo é só encaminhar para diagnosticar?”, “Se o aluno estiver agitado posso

encaminhá-lo para a sala da EEAA?” Durante sua atuação, na EEAA, caso um professor(a) lhe faça essa pergunta qual(is) resposta(s) você daria?

Mediante a sua experiência, a partir dos anos de atuação, quais são os seus enfrentamentos para realizar o trabalho na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “O trabalho do pedagogo na equipe especializada de apoio à aprendizagem: limites, possibilidades e enfrentamentos”. Meu nome é Rodrigo Rodrigues de Oliveira, sou mestrando, pesquisador(a) responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail rodrigo.pedagogo@gmail.com, endereço QNM 26 Conjunto C Casa 02 – Ceilândia Norte e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (61)99903-1703. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

O pesquisador que compõem essa equipe de pesquisa Rodrigo Rodrigues de Oliveira.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente dez (10) minutos/horas e a sua participação na pesquisa 20 minutos.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é a possibilidade de capturar os limites, as possibilidades e os enfrentamentos vivenciados pelos pedagogos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. A síntese provisória das mediações que incidem nesses aspectos e sobre o objeto contribuirá para a promoção de avanços teóricos, conceituais, técnicos e metodológicos no trabalho dos pedagogos.

O objetivo desta pesquisa é analisar os limites, as possibilidades e os enfrentamentos do trabalho do pedagogo, da rede pública de ensino do Distrito Federal, na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.

Os procedimentos de coleta de dados serão o levantamento de teses, dissertações, publicações em periódicos e documentos institucionais tais como a Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de apoio à Aprendizagem (2010), o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019a), o Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Motta (2011) e a Portaria nº 1. 152, de 06 de dezembro de 2022. Também será utilizado um questionário misto (dividido em 4 partes: *identidade, limites, possibilidades e enfrentamentos*).

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são mínimos de origem psicológica, intelectual ou emocional pela probabilidade de desconforto, estresse, cansaço, possibilidade de constrangimento e disponibilidade de tempo para responder ao questionário. O pesquisador tentou minimizar os riscos deixando claro aos participantes o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Benefícios:

Esta pesquisa terá como benefícios aprofundar os estudos e as análises quanto ao trabalho do pedagogo, pois admitimos que no cotidiano de sua prática o pedagogo cumpre uma função política que corrobora com o processo de democratização da escola pública.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico e digital sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo como, por exemplo, transporte e alimentação este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Na finalização desta pesquisa, o pesquisador entrará em contato com os participantes informando-os de seu término e enviando-lhes um arquivo digital. Caso seja solicitado, por algum entrevistado, será enviada uma versão impressa.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos o trabalho completo da pesquisa, ao término da pesquisa, da defesa e aprovação do mesmo. Além disso, desde o primeiro contato o pesquisador fornecerá os dados telefônicos, endereço de e-mail e os participantes poderão solicitar maiores informações a qualquer momento do desenvolvimento da pesquisa.

Declaração do(a) Participante

Eu,, abaixo assinado, discuti com o pesquisador Rodrigo Rodrigues de Oliveira sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “O trabalho do pedagogo na equipe especializada de apoio à aprendizagem: limites, possibilidades e enfrentamentos”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Brasília/DF, ____ de ____ de ____.

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____ / ____ / ____

Modelo para coleta da(s) assinatura(s) de participante sem letramento.

Instrução final à equipe de pesquisa: Os campos de assinaturas não devem estar separados do restante do documento e não devem conter campos adicionais além de nome e data.

APÊNDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO, EDUCAÇÃO E
TECNOLOGIAS (PPGGET)**

Brasília, 4 de maio de 2022.

Prezada, Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE- SEEDF).

Pela presente, apresento a Vossa Senhoria o mestrando Rodrigo Rodrigues de Oliveira, matrícula nº 16081827, do Programa de Pós-graduação em Gestão Educação e Tecnologias, que sob minha orientação desenvolve a pesquisa intitulada: "O trabalho do pedagogo na equipe especializada de apoio à aprendizagem: limites, possibilidades e enfrentamentos".

A pesquisa tem como objetivo principal analisar os limites, as possibilidades e os enfrentamentos do trabalho do pedagogo, da rede pública de ensino do Distrito Federal, na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.

Solicito a autorização para o campo empírico no primeiro semestre de 2023 (01/2023), que ocorrerá de forma virtual por meio de questionários via *GoogleForms*. Ressalto que, a participação será perante o aceite dos pedagogos integrantes da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem para realização do questionário, bem como com a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido baseado na carta do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Goiás.

Informo ainda, que será garantido o anonimato dos sujeitos e todos os dados serão exclusivamente para os fins da pesquisa.

Renovo os votos de estima e coloco-me à sua disposição

Cordialmente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Andréa Kochhann', written over a faint printed name.

Prof.ª Dr.ª Andréa Kochhann

Professora do Programa de Pós-graduação em Gestão, Educação e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (PPGGET/UEG)

APÊNDICE G – PLANOS DE CURSO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
LABORATÓRIO DE PSICOGÊNESE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

1º SEMESTRE DE 2009

CURSO: NOVAS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA A ATUAÇÃO DAS EQUIPES ESPECIALIZADAS DE APOIO À APRENDIZAGEM

1. OBJETIVOS

1.1 OBJETIVO GERAL: Possibilitar que todos os profissionais de Psicologia e de Pedagogia, que compunham as EEAA, participassem dos estudos e das discussões acerca das diretrizes pedagógicas que estavam sendo construídas para o serviço, e que culminariam na publicação do documento Orientação Pedagógica – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, de modo a atender ao disposto no Art. 6º da Portaria nº 254, de 12 de dezembro de 2008.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Subsidiar o acesso a conhecimentos teóricos e metodológicos sobre: (a) implicações da relação entre a Psicologia e a Educação; (b) desenvolvimento humano e suas interrelações no contexto sócio-educativo; (c) práticas institucionais, preventivas e interventivas que visem à promoção e à consolidação de uma cultura de sucesso escolar e oportunizar espaço para a reflexão acerca de suas concepções, perfis e práticas profissionais.

2. PRÉ-REQUISITOS: Profissionais de Psicologia e de Pedagogia atuantes na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA).

3. METODOLOGIA: Estudos dirigidos, discussões acerca do documento Plano Orientador: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, elaborações de produções e oficinas coletivas, assim como a reflexão acerca de demandas reais de atuação que emergiram das realidades cotidianas experimentadas pelos profissionais das EEAA.

4. CONTEÚDO:

Módulo I: Práticas institucionais, preventivas e interventivas

As implicações da relação entre a Psicologia e a Pedagogia, o desenvolvimento humano e suas interrelações no contexto sócio-educativo, a promoção e a consolidação de uma cultura de sucesso escolar, mapeamento institucional, assessoria à prática coletiva dos professores, acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, procedimentos de avaliação e intervenção das queixas escolares – PAIQUE.

Módulo II: A diversidade presente no ambiente escolar

Ressignificação dos valores e crenças que norteia as práticas educacionais, perspectivas de atuação profissional frente às demandas originadas na e pela diversidade, formação de professores: espaço de reflexão, discussão e planejamento de novas e variadas estratégias educacionais.

Fonte: elaborado pelo pesquisador tendo por base a OP (2010).

**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
GERÊNCIA DO SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM
ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

1º SEMESTRE DE 2022

**CURSO: A ATUAÇÃO DA PEDAGOGA NO SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À
APRENDIZAGEM**

1. OBJETIVOS

1.1 OBJETIVO GERAL: Promover a criação de estratégias para a operacionalização das ações do SEAA, a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como da Orientação Pedagógica do SEAA.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Compreender e refletir acerca das teorias que fundamentam a Orientação Pedagógica do SEAA, articular a teoria com a prática vivida no contexto escolar (práxis), criar um plano de ação considerando as dimensões de trabalho do SEAA e aplicá-lo na unidade escolar.

2. PRÉ-REQUISITOS: Pedagogas(os) atuantes na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA).

3. JUSTIFICATIVA: O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem constitui-se em um serviço de apoio técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Pedagogia e em Psicologia. Para que o trabalho conjunto desses profissionais se potencialize é importante se aprofundar teoricamente nos preceitos propostos pela Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica acerca do desenvolvimento humano. Considerando justamente a especificidade do trabalho, em 2020, a GSEAA realizou por meio de formulário (*Google* formulário), uma pesquisa com as pedagogas e pedagogos com o objetivo de conhecer as demandas de formação, o perfil profissional e as expectativas laborais com o serviço. Os resultados apontaram, que mais de 60% dos profissionais, relataram que já ouviram falar das teorias que fundamentam o próprio trabalho, mas não compreendiam como planejar ações para mudar intencionalmente o cotidiano da escola. Entre outros fatores, o que pode ter contribuído para isso, é que a Orientação Pedagógica vigente foi lançada antes do Currículo em Movimento (2014), sendo necessário e urgente refletir e produzir acerca da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem sob a luz das teorias da rede. Outro fator que demandou este curso, é que historicamente, os psicólogos já tiveram formação específica ofertada pela Eape, enquanto os pedagogos, ainda não tiveram formação específica sobre a sua atuação na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Desse modo, tendo em vista a necessidade do contexto contemporâneo, este curso se justifica como basilar e relevante para a atuação e para pensar novas possibilidades de trabalho na EEAA.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Baseado em uma proposta preventiva e institucional, é imprescindível para o trabalho das EEAs, pensar sua atuação na e a partir das bases teóricas e diretrizes da rede, a saber: a) Currículo em Movimento (2014;2018); b) Diretrizes de Ciclo (Anos iniciais e anos finais); c) Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2008) e, d) Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1991). Importante salientar, que o aprofundamento da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-crítica se faz imperioso para atuar na unidade de análise indissociável desenvolvimento-aprendizagem, que guia o trabalho das Equipes nas escolas do Distrito Federal. Nesse sentido, tendo em vista que o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem nas e pelas relações sociais, é importante que as reflexões e construções da práxis, estejam alicerçadas em uma ideia de desenvolvimento dinâmico, contraditório e não linear (Vigotski, 2008). Dessa forma, para pensar/avaliar as ações técnicas específicas da Equipe dentro deste escopo teórico, é necessário se basear nas diretrizes de organização do trabalho pedagógico da SEEDF, que considera o sujeito complexo, que atua nas mudanças como agente, mas também é constituído em um tempo histórico e cultural. Dentro desse contexto, se torna também importante compreender, refletir e construir sobre a(s) identidade(s) profissional(is) da Pedagoga(o) que atua de modo institucional em um serviço técnico e não se configura como uma psicopedagoga institucional e, menos ainda, como um trabalho clínico (Libâneo, 1996).

5. CRONOGRAMA: O curso está organizado em 90 horas distribuídas em 14 semanas de trabalho que contemplam atividades indiretas de elaboração de plano de ação, referentes ao Projeto de Intervenção Local - PIL (30 horas) e atividades no AVA (18 horas), além de 42 horas de atividades diretas (encontros presenciais/síncronos).

6. CONTEÚDO: Pedagogia Histórico-crítica; Psicologia Histórico-Cultural; Instrumentos técnicos-metodológicos da EEAA - PAIQUE, método e demais instrumentos; Desenvolvimento humano e educação e Bases teóricas da educação escolar.

7. AVALIAÇÃO: Como projeto de intervenção local (PIL), será produzido um plano de ação a ser aplicado na unidade escolar de cada cursista. Este documento, o plano de ação, é o que subsidia a atuação das EEAA's. O PIL será realizado de modo processual, considerando a discussão temáticas e de elementos que compõem o plano de ação, com metodologia que oportunize a construção sistemática da escrita e da ação-reflexão. As etapas do plano de ação serão trabalhadas tanto nas aulas síncronas, quanto em atividades no AVA, observando orientações e prazos. Para certificação no curso é preciso cumprir 75% de participação nos encontros presenciais/síncronos e nas atividades propostas no AVA, assim como a realização do PIL.

8. REFERÊNCIAS:

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília. 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Anos Iniciais-Anos Finais**. Brasília. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão escolar: Teoria e Prática**. Goiás: Alternativa, 1996.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. *In: Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Autores associados, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes, 2008.

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir de Governo do Distrito Federal (2022f).

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando N°053/2022 – EAPE

Brasília, 01 de junho de 2022.

Para: Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirantes, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga.

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa do mestrando RODRIGO RODRIGUES DE OLIVEIRA, do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias – PPGGET/UEG.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

ORLANDO CORRÊA MATOS CERQUEIRA FILHO
Matrícula – 27.087-3
Diretor Pedagógico
Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE