

Alteração da imagem em respeito à Lei
13.709/2018 - LGPD

SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM

Orientação Pedagógica

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem como missão implementar políticas educacionais por meio de ações que visam potencializar o desenvolvimento dos alunos e equalizar as oportunidades de acesso à educação de qualidade. A edificação de uma sociedade livre, justa e solidária faz-se mediante uma educação consistente, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade.



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**

Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional
Diretoria de Execução de Políticas e Planos Educacionais
Gerência de Ensino Fundamental
Núcleo de Apoio Pedagógico e Orientação Educacional

Orientação Pedagógica

SERVIÇO
ESPECIALIZADO DE
APOIO À
APRENDIZAGEM

SERVIÇO
ESPECIALIZADO DE
APOIO À
APRENDIZAGEM

Brasília, 2010

GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL EM EXERCÍCIO

Wilson Ferreira de Lima

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Eunice de Oliveira Ferreira Santos

SECRETÁRIO ADJUNTO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Erichson Dias Noronha

SUBSECRETÁRIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL

Leila de Fátima Pavanelli Martins

COORDENADORA DE EDITORAÇÃO DE INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

Ana Carmina Pinto Dantas Santana

DIRETORA DE EXECUÇÃO DE POLÍTICAS E PLANOS EDUCACIONAIS

Beatriz Oliveira Costa

GERENTE DE ENSINO FUNDAMENTAL

Luciano Barbosa Ferreira

CHEFE DO NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Helen Vieira Rodrigues

ELABORAÇÃO

Adriana Regina de Melo Pimentel Müller

Carolina Provvidenti de Paula Gurgel

Paula Cristina Bastos Penna Moreira

Rejane Maria Barbosa

Vanuza Célia Sales Silva

SUPERVISÃO E ASSESSORIA TÉCNICA

Dra. Claisy Maria Marinho Araújo – Universidade de Brasília

Dra. Marisa Maria Brito da Justa Neves – Universidade de Brasília

COORDENAÇÃO DE REVISÃO E DE EDIÇÃO

Ana Carmina Pinto Dantas Santana

Miriam Dusi



Carta às Equipes

Caros Profissionais das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem,

É com muita alegria que colocamos à sua disposição a Orientação Pedagógica - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, publicada em parceria com a Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), documento que objetiva reconhecer e normatizar o trabalho desenvolvido por vocês nas instituições educacionais que ofertam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - Séries/Anos Iniciais. Esta Orientação Pedagógica representa uma construção coletiva, realizada por vocês, profissionais de Pedagogia e de Psicologia, num trabalho de co-responsabilidade que expressa o compromisso assumido junto aos alunos e à comunidade escolar com vistas ao sucesso escolar. Ao tempo que traz uma culminância da história e das ações realizadas, apresenta perspectivas inovadoras do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, cuja atuação repercutirá, diretamente, na qualidade do ensino público do Distrito Federal.

Esperamos, com essa mobilização, que novos horizontes possam ser construídos no fortalecimento de ações que garantam uma educação que reconheça e respeite a diversidade e que possibilite uma sociedade mais solidária e humana.

Lutemos, assim, por um sonho possível: escola de qualidade, igualitária, justa e acolhedora para todos.

Um grande abraço a todos,
Eunice de Oliveira Ferreira Santos



Apresentação

O presente documento traz as novas diretrizes técnicas e pedagógicas para a atuação dos profissionais que compõem as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem – EEAA, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

As EEAA constituem-se em um serviço de apoio técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Psicologia e em Pedagogia. Cabe enfatizar que os profissionais de psicologia, embora tenham sua atuação voltada para o contexto educacional, caracterizando-se, então, como Psicólogo Escolar, serão doravante denominados Psicólogos, em função da nomenclatura oficial tanto da formação inicial como do cargo investido no âmbito da SEDF.

O serviço tem por objetivo a promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas, compreendidas como o desenvolvimento de um trabalho que:

facilite e incentive a construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto forem as possibilidades interativas de aprendizagem; promova a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos sujeitos que atuam, de forma relacional, no cotidiano da escola, e busque, com a equipe escolar, a superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento (Marinho-Araújo e Almeida, 2005, p. 89).

Visa ainda contribuir para o aprimoramento da atuação dos profissionais das instituições educacionais, bem como colaborar para a promoção da melhoria do desempenho de todos os estudantes, com e

sem necessidades educacionais especiais, viabilizando a concretização de uma cultura de sucesso escolar.

Cumpramos ressaltar que o presente documento representa um avanço em relação ao que até então norteava a atuação das EEAA (GDF, 2006), uma vez que apresenta e aprofunda os subsídios técnicos, teóricos, legais, operacionais e metodológicos que definem esse serviço.

Nessa vertente, a Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – 2010 organiza-se em cinco partes: (1) Introdução, que traz uma caracterização do contexto no qual foram propostas modificações na atuação do referido serviço; (2) Contextualização Histórica, que apresenta um panorama das questões que envolveram esse serviço na rede pública de ensino do Distrito Federal, desde 1968 até os dias de hoje, abrangendo seus 41 anos de existência; (3) Fundamentação Legal, com os principais documentos oficiais que afetam, direta ou indiretamente, a atuação das EEAA; (4) Fundamentação Teórica, com os princípios epistemológicos, teóricos e metodológicos que norteiam e consolidam a atuação das EEAA, na vertente e nas dimensões aqui apresentadas, enfatizando o caráter multidisciplinar das EEAA; e (5) Operacionalização, que apresenta os objetivos, as ações e os procedimentos que viabilizam a atuação das EEAA, bem como as competências dos diversos níveis que envolvem o serviço.



Sumário

1. INTRODUÇÃO	13
2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	17
3. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL	39
Principais documentos orientadores no âmbito internacional	39
Legislação nacional	41
Legislação do Distrito Federal	44
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	49
Fundamentação epistemológica, teórica e metodológica	53
A evolução das concepções sobre desenvolvimento humano	54
A perspectiva histórico-cultural	56
O desenvolvimento de competências	61
Atuação das EEAA: uma perspectiva institucional, preventiva e interventiva	66
Mapeamento institucional	70
Assessoria ao trabalho coletivo	72
Acompanhamento do processo de ensino de aprendizagem	71
Discussões acerca das práticas de ensino	74
Intervenções nas situações de queixas escolares	
O caráter multidisciplinar das EEAA	79
A construção da identidade profissional	82
A atuação e o perfil dos psicólogos escolares	84
A atuação e o perfil dos pedagogos	87

5. OPERACIONALIZAÇÃO DA ATUAÇÃO DAS EEAA	91
Objetivos (Geral e Específicos)	91
Nível central	92
Nível intermediário	93
Nível local	94
Ações	94
Mapeamento institucional	94
Assessoria ao trabalho coletivo	96
Acompanhamento do processo de ensino de aprendizagem	98
Discussão acerca das práticas de ensino	98
Intervenções nas situações de queixas escolares	100
Relatório de avaliação e intervenção educacional	107
6. PARA NÃO CONCLUIR	113
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115



1

Introdução

Situando-se na vanguarda das políticas públicas educacionais brasileiras, a rede pública de ensino do Distrito Federal conta, desde 1968, com o serviço de suporte técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Psicologia e em Pedagogia, que oferece apoio educacional especializado às instituições educativas, especialmente as de Educação Infantil, de Ensino Fundamental – Anos/Séries Iniciais, e aos Centros de Educação Especial.

Ao longo desses 41 anos de existência, a rede pública de ensino do Distrito Federal implementou algumas modificações estruturais e funcionais no serviço, que concorreram sempre para a melhoria e para a ampliação de sua oferta. No entanto, a principal reorganização, já experimentada em quatro décadas de atividade, ocorreu durante o ano letivo de 2008, quando houve um amplo processo de discussão acerca do aprimoramento da atuação dos profissionais que compunham o serviço de apoio multidisciplinar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Tal mobilização envolveu, além do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO), a Universidade de Brasília (UnB) e os representantes das seguintes instâncias da SEDF, à época:

- Gabinete do Secretário;
- Secretaria Adjunta;
- Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), hoje renomeada Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional (DODF N.º. 53, de 18 de março de 2009);
- Diretoria de Ensino Fundamental e Diretoria de Educação Especial, atual Gerência de Ensino Fundamental e Gerência de Educação Especial (DODF N.º. 53, de 18 de março de 2009);

1968:

Criação do serviço de apoio técnico-pedagógico multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Psicologia e Pedagogia.

2008:
Oficialização

legal do serviço de apoio técnico-pedagógico multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Psicologia e Pedagogia.

- Gerência de Apoio Pedagógico, atual Núcleo de Apoio Pedagógico e Orientação Educacional;
- Comitê representativo dos profissionais que compunham o serviço, denominado Comissão Pró-EAAA1 (Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem).

O fruto desse importante, singular e democrático processo de reorganização do serviço de apoio multidisciplinar da SEDF foi representado pela Portaria Nº. 254, de 12 de dezembro de 2008, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal Nº. 248, de 15 de dezembro de 2008. Essa Portaria assinalou a primeira oficialização legal do serviço, que passou a ser denominado Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EAAA).

Cumpramos ressaltar que essa regulamentação significou muito mais do que apenas o reconhecimento e a normatização das atividades dos profissionais de Psicologia e de Pedagogia que compõem esse serviço. O fato é que a Portaria Nº. 254/08 promoveu também o fortalecimento e o aprofundamento teórico-conceitual das atividades das EAAA, na medida em que ampliou os seus objetivos de atuação e reconheceu ser imprescindível a gradativa universalização da oferta do serviço, para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal.

De tal forma, a regulamentação das EAAA e os consequentes avanços conceituais e operacionais programados para o serviço promoveram a necessidade de que as diretrizes pedagógicas, que até então orientavam a atuação das EAAA, fossem revistas. Nesse sentido, por solicitação da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), hoje Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional, o

1 Adriana Regina M. Pimentel Müller (DRE do Plano Piloto/Cruzeiro); Cláudia Maria C. Menezes (DRE de São Sebastião); João Sérgio Macedo Salgado (DRE de Samambaia); Patrícia C. Trajano Peixoto (DRE de Santa Maria); Sara Magalhães Madureira; Vanuza Célia Sales Silva e Vera Lúcia N. C. Cordeiro (DRE de Ceilândia).

2009:
Constituição

de comissão de trabalho para a reformulação e reedição do documento “Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem”.

Núcleo de Apoio Pedagógico e Orientação Educacional, da Gerência de Ensino Fundamental, coordenou o processo de reformulação do documento que orientava a atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, objetivando cumprir o que prevê o Art. 6º da Portaria N.º. 254/08:

“O documento “Orientação Pedagógica – Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”, que será editado pela Gerência de Apoio Pedagógico da Diretoria de Ensino Fundamental, por meio do seu Núcleo Técnico Pedagógico, apresentará, de forma minudenciada, as diretrizes técnico-pedagógicas para a atuação dos profissionais das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem” (DODF N.º. 248, de 15 de dezembro de 2008).

A reformulação do citado documento visa apresentar, aprofundar e subsidiar pedagogicamente as práticas dos profissionais de Psicologia e de Pedagogia que compõem as EEAA. Os novos objetivos de atuação desse serviço concentram-se na promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas, que buscam subsidiar o aprimoramento das atuações profissionais dos atores das instituições educacionais e promover a melhoria do desempenho dos alunos, pela concretização de uma cultura de sucesso escolar.

Para operacionalizar o importante processo de revisão do documento norteador que orientava a atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem foi constituída uma comissão de trabalho composta por sete profissionais, dentre elas: (a) duas representantes da Gerência de Apoio à Aprendizagem, instância que responde pela coordenação central das EEAA; (b) três profissionais que integram as EEAA, sendo duas pertencentes à Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Samambaia e uma à DRE de Ceilândia; e (c) duas professoras da Universidade

de Brasília, que participaram da supervisão e assessoria técnica do documento. Vale esclarecer que os trabalhos da referida comissão ocorreram desde o fim de dezembro de 2008 e foram concluídos em agosto de 2009, sendo, então, apresentados oficialmente à Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional, para apreciações iniciais e posteriores encaminhamentos aos demais setores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Entretanto, torna-se preciso esclarecer que a legitimidade do processo de reformulação do documento Orientação Pedagógica – Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem não dependeu somente da adoção de orientações técnicas e metodológicas consistentes, por parte dessa comissão de trabalho constituída, mas fundamentou-se, também, na participação efetiva dos profissionais que compõem as EEAA, nas discussões e nas sistematizações que orientaram esse processo de reestruturação, permitindo que houvesse uma co-responsabilização coletiva pelas transformações que se fazem necessárias.



Contextualização Histórica

Em 1968, com a criação do Atendimento Psicopedagógico na Escola Parque 307/308 Sul, estruturou-se, no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal, um serviço de suporte técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Psicologia e em Pedagogia. Cumpre ressaltar que a denominação Atendimento Psicopedagógico, simbolizava, desde aquela época, a natureza do serviço prestado, caracterizado pela presença e pelos trabalhos conjuntos de Psicólogos e de Pedagogos, como afirma Pain (1992):

Convém assinalar o alcance da psicopedagogia com relação à intervenção pedagógica específica; o que permite delimitar o terreno de competências do psicólogo dedicado à aprendizagem e o terreno de especialista em Ciências da Educação, que atende às perturbações na aquisição dos processos cognitivos. Este último se preocupa principalmente em construir situações de ensino que possibilitem a aprendizagem, incrementando os meios, as técnicas e as instruções adequadas para favorecer a correção da dificuldade que o educando apresenta. Diferentemente, o psicólogo se interessa pelos fatores que determinam o não-aprender no sujeito e pela significação que a atividade cognitiva tem para ele; desta forma a intervenção psicopedagógica volta-se para a descoberta da articulação que justifica o sintoma e também para a construção das condições para que o sujeito possa situar-se num lugar tal que o comportamento patológico se torne dispensável (p. 13).

1968:
Criação do
Atendimento

Psicopedagógico.

1971:

Serviço trans-

ferido para o
COMPP

1974:

Serviço retorna

para a SEDF
Criação das
Equipes de
Diagnóstico/
Avaliação do
Ensino Espe-
cial

Em 1971, após três anos de funcionamento, o serviço foi transferido para o Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP), quando se firmou o convênio entre as então Fundações Educacional e de Saúde, atualmente Secretarias, para realizar diagnóstico diferencial e complementar dos educandos com história de fracasso escolar, queixa de dificuldade de aprendizagem e necessidades educacionais especiais².

No entanto, em 1974, com o aumento da demanda, por parte das instituições educacionais de alunos com necessidades educacionais especiais encaminhados ao diagnóstico diferencial, a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), hoje Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), por meio da Divisão de Ensino Especial (DEE), hoje Gerência de Educação Especial, retomou a coordenação do referido serviço e formou a primeira Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, no Centro de Ensino Especial 01 de Brasília³. 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 o intuito de diagnosticá-los e encaminhá-los aos atendimentos especializados oferecidos pela rede pública⁴.

Na década de 1980, houve um aumento na demanda dos alunos encaminhados com histórico de fracasso escolar ou queixa de dificuldade de aprendizagem, que estavam matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – Séries/Anos Iniciais. Assim, em 1987, a FEDF, hoje SEDF, por meio da então Divisão de Apoio ao Educando (DAE), instituiu o Atendimento Psicopedagógico para todo o sistema público de ensino do Distrito Federal.

Penna-Moreira, P. C. B (2007). A Psicologia Escolar na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

3 Op. Cit.

4 Governo do Distrito Federal (2006). Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem. Brasília: SEDF.

Vale ressaltar que, de acordo com as concepções sobre desenvolvimento humano difundidas nas décadas de 1970 e 1980, os serviços de apoio da rede pública de ensino do Distrito Federal, representados pelas Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial e pelas Equipes de Atendimento Psicopedagógico, ainda pautavam-se em pressupostos teóricos que preconizavam a visão de que os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem estariam acometidos por alguma doença, estabelecida em um nível orgânico e individual (Neves, 2001).

Outro fato digno de nota é que, somente em 1992, 18 anos após a criação da primeira Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial e cinco anos após a instituição do Atendimento Psicopedagógico para todo o sistema público de ensino do DF, foram publicados os documentos que orientavam as atividades dos atendimentos especializados da rede pública de ensino: Orientações Pedagógicas (OP) nº. 20 e nº. 225. Os documentos ressaltavam, novamente, que a nomenclatura psicopedagógica referia-se, exclusivamente, à presença conjunta dos profissionais da psicologia e da pedagogia, uma vez que:

Compreende-se por avaliação psicopedagógica o processo realizado por equipe multidisciplinar, composta por pedagogo e psicólogo, por meio do qual se descrevem, minuciosamente, o potencial de aprendizagem do aluno com necessidades especiais e as adaptações a serem promovidas no processo educativo a fim de adequá-lo às características individuais do aluno, de forma a favorecer o desenvolvimento, com aproveitamento e qualidade, dos componentes curriculares (FEDF, 1994b, p. 15).

5 Op. Cit.

1987:
Criação das
Equipes de
Atendimento

Psicopedagógi-
co (Atp)

1992:

Publicação
das primeiras
Orientações
Pedagógicas:
Nº 20 e Nº 22.

A partir de
1990:
Início das

pesquisas acadêmicas sobre os serviços de apoio técnico-pedagógico multidisciplinares da SEDF: necessidade de superação de práticas que culpabilizam o aluno pelo fracasso escolar.

De tal forma, a OP N^o. 20 trazia os objetivos, a estrutura e o funcionamento do Atendimento Pedagógico, cujo trabalho era com os alunos do ensino regular que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Já a OP N^o. 22 estabelecia as diretrizes administrativo-pedagógicas que orientavam o processo de identificação e de encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede oficial de ensino do Distrito Federal (FEDF, 1994b). Em 1994, foi publicada a segunda edição desse documento, que, apesar de trazer algumas revisões e atualizações, ainda mantinha as concepções biologizantes acerca dos problemas escolares e sociais.

Assim, ainda que consideradas as redefinições conceituais promovidas pela rede pública de ensino do Distrito Federal, na década de 1980, pode-se afirmar que o seu atendimento especializado, representado pelas Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial e pelas Equipes de Atendimento Psicopedagógico, que atuavam junto ao ensino regular, baseava-se em uma abordagem determinista, inatista e classificatória acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem (GDF, 2006), uma vez que o atendimento era centrado no aluno, partindo-se do pressuposto de estar nele a gênese da dificuldade do processo de ensino e de aprendizagem.

Contudo, a partir da década de 1990, iniciaram-se importantes avanços nos serviços de apoio multidisciplinares da rede pública de ensino do Distrito Federal, especialmente promovidos pelos estudos e pelas pesquisas desenvolvidos junto aos profissionais que os compunham (Araújo, 1995, 2003; Neves, 1994, 2001). Os progressos relacionaram-se ao reconhecimento acerca da necessidade de um trabalho especialmente focado nos professores e na equipe escolar, de forma a permitir a construção de espaços de discussão sobre pontos fundamentais como: concepções sobre processos de desenvolvimento e de aprendizagem humanos, estratégias diferenciadas de ensino e enfoques em ações coletivas e relacionais.

Outro avanço conquistado a partir dessa década consistiu na criação, “em 1995, do Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar, que, ao proporcionar uma estreita articulação acadêmico-profissional entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF)”, visava⁶:

Prestar assessoria permanente aos professores e psicólogos da SEE-DF, por meio de reuniões para supervisão e realização de cursos de extensão, planejados para atender as especificidades do trabalho da Psicologia Escolar da SEE-DF; oferecer aos alunos do Curso de Graduação em Psicologia estágio em Psicologia Escolar, por meio de atividades de avaliação e acompanhamento a crianças com problemas de desempenho escolar e de atividades de intervenção institucional realizadas no contexto escolar (Araújo, 2003, p. 157).

Vale destacar que o referido Projeto, que continua em vigor, já capacitou mais de 300 profissionais das Equipes de Diagnóstico/ Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial e do Atendimento Psicopedagógico, por meio de cursos de formação e de assessoria profissional.

A partir do ano 2000, os serviços de apoio multidisciplinares da rede pública de ensino do Distrito Federal também tiveram que assimilar as redefinições político-pedagógicas da legislação nacional, especialmente aquelas contidas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, da Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC, 2001). Tal

⁶ Araújo, C. M. A. (2003). Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: uma opção para a capacitação continuada. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.

A partir de
2000:
Avanços da

legislação edu-
cacional bra-
sileira (MEC/
SEESP).

2001:

MEC propõe
mudanças na
concepção do
processo de
avaliação dos

alunos: ne-
cessidade de
superação do
modelo
clínico.

documento promoveu uma importante ampliação conceitual acerca da interpretação das necessidades educacionais especiais, ao postular que “todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais especiais...” (p. 33).

O fato é que, tradicionalmente, a educação especial era direcionada “apenas ao atendimento dos alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação” (MEC, 2001, p. 43). Contudo, após a conceituação de necessidades educacionais especiais, disseminou-se uma nova compreensão acerca da Inclusão, uma vez que:

Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (pp. 43-44).

Assim, houve uma mudança fundamental nos pressupostos que orientavam a organização e o planejamento das ações dos serviços de apoio pedagógicos especializados do país, inclusive os do Distrito Federal, uma vez que se passou a compreender que:

O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos,

emocionais, de memória, cognitivos, psicolingüísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (MEC, 2001. p. 44).

As novas diretrizes da legislação nacional (MEC, 2001), ao propor o estudo das mudanças que são perceptíveis ao longo do tempo, consideradas no âmbito biológico, cultural e social⁷ dos indivíduos, no decorrer do seu curso de vida, corresponderam a uma evolução nos modelos de avaliação educacionais que, até então, vinham norteando os sistemas de ensino.

Em 2002, o MEC avançou ainda mais e, por meio novamente da SEESP, lançou o documento Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais - Subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação, no qual definiu que a avaliação seria um processo compartilhado a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais.

O documento preconiza que o processo avaliativo tem como finalidade:

conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino. A avaliação constituir-se-ia, assim, em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo ensino-aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (MEC, 2002, p. 10).

2002:
MEC continua
avanzando: mo-
delo avaliativo
contextualizado
ao ambiente

escolar, envol-
vendo os vâ-
rios atores da
escola.

Segundo o MEC (2002), o processo avaliativo deveria levar em consideração todas as variáveis que pudessem interferir no processo educacional dos alunos, quais fossem: (a) as que incidem na aprendizagem - com cunho individual; (b) as que incidem no ensino - como as condições da escola e da prática docente; (c) as que inspiram diretrizes gerais da educação; e (d) as relações que se estabelecem entre todas elas. Sob esse enfoque, “ao contrário do modelo tradicional e classificatório, a ênfase deveria recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar” (p. 24).
EPA 2003, de forma a se coadunar às novas propostas da legislação nacional e sob o impacto das pesquisas realizadas junto aos seus serviços de apoio multidisciplinares (Araújo, 1995, 2003; Marinho-Araújo e Almeida, 2003; Neves e Almeida, 2003; Neves, 1994, 2001; Rossi e Paixão, 2003; Senna, 2003; Senna e Almeida, 2005), a SEDF propôs a fusão das Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial (criadas em 1974) e das Equipes de Atendimento Psicopedagógico (criadas em 1987).

Assim, em 2004 formou-se, um único serviço de apoio multidisciplinar para toda a rede pública de ensino do Distrito Federal, denominado Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA), que, composto pelos mesmos profissionais já existentes (psicólogos e pedagogos), mas acrescido do orientador educacional, tinha como missão “promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais⁸, por meio do serviço de apoio pedagógico especializado” (GDF, 2006, p. 12).

No que tange à operacionalização do trabalho proposto, as EAAA, foram designadas para atuar com um quantitativo aproximado de 1.500 alunos, o que significou que cada equipe trabalharia, em média, com um pólo de três a quatro instituições educacionais. Administrativamente,

8 Grifo nosso.

cada EAAA ficava vinculada a uma das instituições educacionais de seu pólo, uma vez que era exigido um local de lotação, definido pelo espaço que oferecesse as melhores condições de estrutura física.

Em relação às modalidades de atendimento, as EAAA foram divididas em três grupos de atuação: (a) Educação Infantil; (b) Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries); e (c) Centros de Ensino Especial (CEE). Existiam certas variações dessa proposta, uma vez que algumas Equipes atendiam instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, mas, em relação aos CEE, havia exclusividade no atendimento.

Consoante aos avanços difundidos pelas pesquisas acadêmicas⁹ e pelas redefinições da legislação nacional, a SEDF passou a defender que a atuação do seu serviço de apoio técnico-pedagógico multidisciplinar, ora representado pelas EAAA, deveria privilegiar o planejamento e a execução de intervenções no contexto escolar, mediante apoios, orientações e intervenções não somente junto aos alunos, mas também, aos professores, às famílias, à direção e aos servidores, por meio de vivências, oficinas e participação nas atividades desenvolvidas nas instituições educacionais.

Contudo, embora tais orientações representassem uma evolução, se comparadas às práticas que até então vinham sendo empreendidas, a sistematização e o detalhamento das diretrizes pedagógicas para a atuação do serviço só foram oficializadas em 2006, dois anos após a criação das EAAA, com a publicação do documento Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (GDF, 2006). Embora esse atraso de dois anos possa ter concorrido em virtude das dificuldades de assimilação acerca das novas diretrizes de atuação dos profissionais das EAAA, o documento trouxe alguns avanços, como aponta Penna-Moreira (2007):

- atuação preventiva como sendo a dimensão principal do trabalho das EAAA;

9 Araújo, 1995, 2003; Marinho-Araújo e Almeida, 2003; Neves e Almeida, 2003; Neves, 1994, 2001; Rossi e Paixão, 2003; Senna, 2003; Senna e Almeida, 2005.

2007:

Extinção da
Diretoria de

Apoio Pedagógico (DAP).
Gerência de Apoio Pedagógico (GAP) passa a se responsabilizar pela coordenação central das EAAA.

- necessidade de rompimento com as antigas práticas e concepções dos serviços especializados da SEDF, que representavam um modelo clínico e reducionista, através do qual o aluno era individualmente culpabilizado pelos fracassos produzidos no e pelo cotidiano escolar;
- processo avaliativo das EAAA desenvolvido de forma dinâmica, flexível e com terminalidade independente em cada etapa, à semelhança do PAIQUE (Neves e Almeida, 2003);
- atuação das EAAA como um trabalho de assessoria à prática pedagógica dos professores, estabelecendo um espaço que permite tanto a discussão e o planejamento de novas e variadas estratégias educacionais, como a reflexão acerca da própria prática profissional;
- apoio prestado pelas EAAA deveria acontecer, prioritariamente, mediante a realização de Oficinas Pedagógicas/Grupos de Vivência, ações que representam grandes espaços de reflexão para todos os segmentos da comunidade escolar.

Em 2007, somente após um ano da publicação do documento *Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem* (GDF, 2006), intensas mudanças estruturais modificaram a coordenação central das EAAA, uma vez que a Diretoria de Apoio Pedagógico (DAP) foi extinta. Com isto, a Gerência de Apoio Pedagógico (GAP) passou a responder diretamente pelas EAAA, mas sem nenhuma Diretoria que lhe oferecesse apoio, tendo que se reportar diretamente a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), hoje Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional.

Ja o ano de 2008 trouxe alguns avanços em relação à coordenação central das EAAA, representada à época pela GAP, que, desde então, passou a fazer parte da Diretoria de Ensino Fundamental – DIREF, hoje Gerência de Ensino Fundamental (GEF). Assim, foram retomadas as ações de acompanhamento sistematizado das atuações dos profissionais das EAAA, visando ao aprimoramento de suas práticas

e ao fortalecimento do serviço. Nesse sentido, representando uma das principais iniciativas promovidas pela coordenação central das EAAA, destaca-se a retomada da aproximação com a Universidade de Brasília (UnB), mais propriamente com o Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia, com a valorização do Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar, que culminou com a realização de uma assessoria ao trabalho das Coordenadoras Intermediárias das EAAA, durante o segundo semestre de 2008.

Também em 2008, visando potencializar o trabalho prestado pelas EAAA, a SEDF iniciou o redimensionamento das ações dos profissionais que compunham o serviço, objetivando implementar reorganizações necessárias à melhoria de suas práticas.

A primeira reformulação operou-se na composição das EAAA, que, desde 2004, eram formadas por profissionais das áreas de Psicologia, da Pedagogia e da Orientação Educacional. O fato é que, visando ampliar o número de Orientadores Educacionais nas instituições educacionais da SEDF, foi deliberado que os profissionais da orientação educacional que compunham as EAAA passassem a atuar exclusivamente junto às instituições educacionais, com o objetivo de buscar a universalização da presença desses profissionais nas instituições educacionais. Assim, o serviço prestado pelas EAAA retornou à sua formação original, que, desde 1968, era composto por profissionais com formação em Psicologia e em Pedagogia.

Após essa significativa reformulação, a SEDF iniciou um amplo debate sobre as atuações dos profissionais de Psicologia e de Pedagogia que compunham as EAAA envolvendo, conforme já exposto na seção introdutória deste documento, diversos setores da Casa que, de alguma forma, estavam comprometidos com a gestão do serviço.

Como ponto de partida para a discussão sobre o redirecionamento das EAAA, a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), hoje Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional, por meio da Diretoria de Ensino Fundamental (DIREF) e da Diretoria de

202008:

Fevereiro: GAP passa a pertencer à Direto-

ria de Ensino Fundamental (DIREF), hoje Gerência de Ensino Fundamental.

Abril:

Mudança na composição das EAAA: Orientadores Educacionais retornam para atuação exclusiva nas escolas. Permanecem psicólogos e pedagogos.

Educação Especial (DEE), hoje Gerências, elaborou o documento “Proposta de Reorganização do Serviço de Apoio à Aprendizagem da SEDF”, que foi submetido à apreciação da Comissão Pró-EAAA em 22 de agosto de 2008.

Após análises e discussões sobre o referido documento, que envolveram todos os profissionais que compõem as EAAA, a Comissão Pró-EAAA apresentou, em 08 de setembro de 2008, uma contraproposta à SUBEB intitulada “Proposta de Ressignificação da Atuação das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem”.

Os pontos convergentes entre as duas propostas centraram-se na natureza e na especificidade da atuação dos profissionais de Psicologia e de Pedagogia que compunham as EAAA, ou seja, no direcionamento técnico ao trabalho das EAAA, aspecto fundamental de todo o processo de reorientação desse importante serviço.

Já as questões que se mostraram divergentes, filiaram-se ao âmbito funcional e administrativo do serviço das EAAA, que, por sua vez, caracterizam-se como aspectos acessórios se comparados à grandeza do tema em discussão. Portanto, entende-se que, em relação aos pontos cruciais acerca do serviço prestado pelas EAAA, houve unicidade entre as propostas apresentadas pela SUBEB e pela Comissão Pró-EAAA, demonstrando que estava construída na SEDF a identidade que marcava esse serviço.

Por fim, enriquecida pelas discussões construídas, a SUBEB compôs, em novembro de 2008, um parecer que, além de sintetizar as discussões produzidas ao longo do ano, ofereceu as bases para a concretização de duas ações fundamentais ao processo de redimensionamento da atuação dos profissionais de Psicologia e de Pedagogia que compunham as EAAA: (a) elaboração de minuta de Portaria, regularizando e normatizando o serviço; e (b) diretrizes iniciais para a reformulação do documento Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (GDF, 2006).

Assim, em 15 de dezembro de 2008, por meio do Diário Oficial do Distrito Federal N°. 248, foi publicada a Portaria N°. 254, de 12 de dezembro de 2008, que assinalou a primeira oficialização legal do serviço, que passou a ser denominado Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), nome, inclusive, sugerido pelos próprios profissionais.

Também no dia 15 de dezembro de 2008, concomitantemente à publicação da regularização das EEAA, foi constituída a comissão de trabalho para a reformulação das diretrizes pedagógicas que norteavam o serviço. A referida comissão¹⁰ foi composta por sete profissionais, dentre elas: (a) duas integrantes da coordenação central das EEAA; (b) três integrantes das EEAA; e (c) duas professoras da UnB, que atuaram na supervisão e na assessoria técnica do documento.

De modo a permitir uma co-responsabilização coletiva pelas transformações necessárias à atuação das EEAA, a comissão de trabalho constituída para a construção do documento Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem sistematizou, entre os meses de janeiro a março de 2009, as principais orientações técnicas, metodológicas e operacionais pertinentes à especificidade de atuação do serviço, visando subsidiar, em seguida, a participação efetiva dos profissionais das EEAA nas discussões que concluiriam esse processo de reformulação.

Assim, em abril de 2009, como produto parcial e preliminar dos trabalhos da referida comissão, foi apresentado o documento Plano Orientador: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, que, ao congregiar as principais diretrizes do serviço, objetivou viabilizar a participação, a análise e o debate por parte dos profissionais das

¹⁰ Adriana Regina de Melo Pimentel Muller (NAPOE); Carolina Provvidenti de Paula Gurgel (DRE de Samambaia); Claisy Maria Marinho-Araújo (UnB); Marisa Maria Brito da Justa Neves (UnB); Paula Cristina Bastos Penna-Moreira (DRE do Plano Piloto/ Cruzeiro); Rejane Maria Barbosa (DRE de Samambaia); e Vanuza Célia Sales Silva (DRE de Ceilândia).

15 de dezembro
de 2008:

Publicação da
Portaria N°. 254, de 12 de dezembro de 2008 (DODF N°. 53): ofi-

cialização
das Equipes
Especializa-
das de Apoio
à Aprendizagem
(EEAA).

Pela 1ª vez,
em 40 anos
de história,
o serviço de
apoio técnico-
pedagógico
multidiscipli-
nar da SEDF
estava regula-
rizado.

EEAA acerca do processo de reformulação do documento Orientação Pedagógica – Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem.

De tal forma, para que os profissionais das EEAA pudessem participar ativamente do processo de legitimação das reformulações que estavam sendo empreendidas, o Núcleo de Apoio Pedagógico e Orientação Educacional (NAPOE), instância responsável pela gestão central das EEAA, planejou, concomitantemente à elaboração e divulgação do Plano Orientador: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, a oferta de uma formação continuada em serviço, que, além de oportunizar a esses profissionais o acesso a conhecimentos técnicos necessários à sua atuação, também lhes permitisse a apreciação e o exame do referido documento.

Para viabilizar a oferta de um programa de formação continuada em serviço a todos os Psicólogos Escolares e os Pedagogos que compunham as EEAA, que somavam quase 400 profissionais, o NAPOE optou pela valorização da articulação acadêmico-profissional existente entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), oficializada por meio do Convênio de Cooperação Técnica N.º. 35/2005, apensado ao Processo SEDF N.º. 080.020878/2005, vigente até 02/09/2010.

O referido Convênio tem por objeto o estabelecimento de mútua cooperação e intercâmbio entre a SEDF e a Fundação Universidade de Brasília (FUB), com vistas à dinamização e ampliação de suas relações técnico-científicas, de serviços recíprocos e de atendimento às demandas da comunidade Universitária e do Governo do Distrito Federal. Especificamente, no Item I da Cláusula Segunda do citado Convênio consta o compromisso com a oferta de “formação, aperfeiçoamento e atualização de professores, de especialistas em educação e de pessoal técnico-administrativo, da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”

Para essa importante e inédita proposta de formação continuada em serviço a todos os profissionais que compunham as EEAA, foi estruturado um desenho metodológico inovador, no qual a docência

direta aos Psicólogos Escolares e aos Pedagogos das EEAA desenvolveu-se tanto por professores da UnB, quanto por profissionais da SEDF, que, pertencentes às próprias EEAA, foram previamente capacitados pelos professores do Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia da UnB.

A utilização dessa estratégia mostrou-se absolutamente profícua, principalmente por ter alcançado três objetivos inéditos, ao longo dos 41 anos de existência das EEAA:

- possibilitou que houvesse a oferta de uma formação presencial para todos os profissionais que compunham o serviço;
- permitiu que os profissionais das EEAA tivessem a oportunidade de participar do processo de construção das orientações pedagógicas do serviço, por meio do debate e da análise do documento Plano Orientador: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem; e
- promoveu a contextualização, a autonomia e a valorização institucional da SEDF e de seus profissionais, tendo em vista que a parceria técnico-científica com a UnB foi ampliada e aprofundada, culminando no seu envolvimento direto com todas as etapas dessa formação continuada e, em especial, com a docência.

Assim, de 03 de abril a 03 de julho de 2009, foi realizado o curso de extensão intitulado “Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”, que teve a duração de 40 horas presenciais e foi certificado pela Universidade de Brasília.

Como já dito, o objetivo geral do curso foi o de 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.

2008:
Dezembro:

Constituição da comissão de trabalho para a reformulação do documento “Orientação Pedagógica: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”.

2009:
Abril:

Divulgação do “Plano Orientador: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”. Planejamento da oferta de formação continuada em serviço para todos os profissionais das EEAA, por meio de uma

parceria técnico-científica entre a SEDF e a UnB.

2009:
03/04 a 03/07:07:

Curso “Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”.

Desenho metodológico dialógico, reflexivo, com compartilhamento de experiências:

- Estudos dirigidos e discussão do Plano Orientador: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem

- Elaboração de produções e oficinas coletivas

- Análise das realidades cotidianas dos profissionais das EEAA

Os objetivos específicos centraram-se em:

- 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; (d) oportunizar espaço para a reflexão acerca de suas concepções, perfis e práticas profissionais.

A operacionalização do referido curso efetivou-se por meio da divisão de atribuições entre a UnB e a SEDF, sendo que à primeira cumpriu a responsabilidade por¹¹: (a) elaboração do programa de formação continuada em serviço para todos os profissionais de Psicologia e de Pedagogia que atuavam nas EEAA; (b) elaboração e seleção do material didático que foi utilizado na formação continuada; (c) capacitação de 03 (três) profissionais da SEDF, pertencentes às EEAA, que foram co-responsáveis pela docência direta na formação continuada; (d) docência direta aos profissionais das EEAA¹², no programa de formação continuada; (e) coordenação e certificação da formação continuada.

Já a SEDF responsabilizou-se por: (a) elaboração do programa de formação continuada em serviço para todos os profissionais de Psicologia e de Pedagogia que atuavam nas EEAA; (b) seleção e reprodução do material didático que foi utilizado na formação continuada; (c) divulgação e inscrição dos profissionais de Psicologia e de Pedagogia das EEAA no programa de formação continuada; (d) alocação do espaço físico para a realização da formação continuada; (e) cessão

11 Prof^a Dra^a Claisy Maria Marinho-Araújo e Prof^a Dra^a Marisa Maria Brito da Justa Neves. Prof^a Dra^a Claisy Maria Marinho-Araújo, Prof^a Dra^a Denise de Souza Fleith e

12 Prof^a Dra^a Marisa Maria Brito da Justa Neves.

integral de 03 (três) profissionais da SEDF13, pertencentes às EEAA e com carga horária de 40 horas semanais, que, depois de previamente capacitados pela UnB, foram co-responsáveis pela docência direta na formação continuada, enquanto durou a sua execução.

O plano operativo do curso foi efetivado mediante a constituição de 06 (seis) pólos, definidos pela proximidade geográfica das 14 Diretorias Regionais de Ensino (DRE), o que culminou na existência de 11 turmas, com média de 35 profissionais em cada uma delas, conforme demonstra o quadro abaixo:

PÓLOS	DRE	Profissionais das EEAA	Nº.de Turmas	Dia / Turno	Local de Realização
I	Gama	25	2	3ª feira	Gama
	Santa Maria	34	(A e B)	(Mat / Vesp.)	
II	Guará	15	2	5ª feira	Plano Piloto
	Núcleo Bandeirante	20	(A e B)	(Mat. / Vesp.)	
	Plano Piloto / Cruzeiro	42			
III	Ceilândia	50	2	3ª feira	Ceilândia
	Brazlândia	9	(A e B)	(Mat. / Vesp.)	
IV	Taguatinga	30	2	5ª feira	Taguatinga
	Samambaia	38	(A e B)	(Mat. / Vesp.)	
	Recanto das Emas	12			

13 Profª. Msc. Ana Clara Oliveira Libório, Profª. Msc. Paula Cristina Bastos Penna-Moreira e Profª. Msc. Rejane Maria Barbosa.

- 374 profissionais das EEAA inscritos
- 06 Pólos
- 11 Turmas
- 40 horas presenciais
- 03 formadoras da SEDF
- 03 professoras da UnB
- Certificação da UnB

PÓLOS	DRE	Profissionais das EEAA	Nº.de Turmas	Dia / Turno	Local de Realização
V	Sobradinho	27	2	3ª feira	Sobradinho
	Planaltina	29	(A e B)	(Mat. / Vesp.)	
VI	São Sebastião	18	1	5ª feira	Lago Sul
	Paranoá	15	(A)	(Mat.)	

O curso “Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem” foi desenvolvido por meio de um desenho metodológico dialógico, que permitiu a criação de férteis espaços de reflexão e propiciou o compartilhamento de experiências, objetivando a ressignificação das concepções e das práticas dos profissionais que compunham as EEAA. As atividades desenvolvidas envolveram principalmente: 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. Abaixo segue a programação desenvolvida durante o curso:

MÓDULO I: Práticas institucionais, preventivas e interventivas

1) As implicações da relação entre a Psicologia e a Educação

1.1) O desenvolvimento humano e suas interrelações no contexto sócio-educativo

2) A promoção e a consolidação de uma cultura de sucesso escolar

2.1) Mapeamento Institucional

2.2) Assessoria à prática coletiva dos professores

2.3) Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem

2.4) Procedimento de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares - PAIQUE

realiza visitas técnicas às 14 DREs para acompanhar as discussões acerca do “Plano Orientador: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”.

MÓDULO II: A Diversidade presente no ambiente escolar

3) Ressignificação dos valores e crenças de norteiam as práticas educacionais

3.1) Perspectivas de atuação profissional frente às demandas originadas na e pela diversidade

3.2) Formação de Professores: espaço de reflexão, discussão e planejamento de novas e variadas estratégias educacionais

Paralelamente ao desenrolar do curso “Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”, o NAPOE organizou visitas técnicas às 14 Diretorias Regionais de Ensino (DRE), com o fito de investigar e de documentar as impressões dos profissionais das EEAA acerca do documento Plano Orientador: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem¹⁴. Em tais visitas, estiveram presentes duas profissionais pertencentes à comissão de trabalho para a reedição do documento Orientação Pedagógica – Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem¹⁴, uma da área da Psicologia e outra da Pedagogia, que participaram da sistematização, organização e análise as informações obtidas.

Durante as referidas visitas, foi distribuído um instrumento que, previamente elaborado, objetivou registrar a percepção individual dos profissionais que compunham as EEAA de cada DRE acerca do documento Plano Orientador: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. O quadro a seguir retrata a representatividade dos profissionais das EEAA que participaram das referidas visitas e que responderam ao instrumento.

14 Profª Msc. Carolina Provvidenti de Paula Gurgel e Profª Vanuza Célia Sales Silva.

DRE	Total de Profissionais	Profissionais Presentes	Instrumentos Preenchidos
Brazlândia	15	12	12
Ceilândia	60	53	46
Gama	32	32	27
Guará e São Sebastião	34	31	26
Núcleo Bandeirante	23	21	17
Paranoá	18	16	14
Planaltina	24	21	21
Plano Piloto / Cruzeiro	41	17	15
Recanto das Emas e Santa Maria	42	26	16
Samambaia	29	20	18
Sobradinho	16	15	15
Taguatinga	40	27	26
TOTAL	374 -100%	291 -77,80%	253 -67,64%

Fonte: Núcleo de Apoio Pedagógico e Orientação Educacional, 2009.

Em consonância às manifestações surgidas durante o curso “Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”, a categorização do instrumento aplicado pelo NAPOE aos profissionais das EEAA durante as visitas técnicas demonstrou que o documento Plano Orientador: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem foi considerado satisfatório e adequado, cumprindo com o objetivo de ressignificar as diretrizes pedagógicas para a atuação dos

2009:
03/04 a
03/07:

profissionais de Psicologia e de Pedagogia que compunham as EEAA, conforme demonstra o quadro que segue.

TEMAS	AVALIAÇÃO (Frequência)				
	TS	S	PS	I	TI
Contextualização histórica suficiente	86	73	11	3	2
Percepção das mudanças nas duas áreas (Psicologia Escolar e Pedagogia)	44	98	26	2	3
Clareza da fundamentação legal	60	87	20	1	4
Pertinência da fundamentação teórica	32	73	53	6	2
Melhoria da fundamentação teórica	14	74	41	4	5
Definição adequada do perfil do pedagogo	19	80	51	15	4
Definição adequada do perfil do psicólogo	31	71	47	12	2
Operacionalização adequada	14	73	65	20	1
Clareza da operacionalização	21	71	67	18	4
Procedimentos exequíveis	12	48	89	17	1
FREQUÊNCIA	333 -19,85%	748 -44,60%	470 -28,02%	98 -5,84%	28 -1,66%

Curso “Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”.

O documento “Plano Orientador: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem” é considerado satisfatório e adequado pela maioria dos profissionais das EEAA.

Com o encerramento do curso “Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”, em 03 de julho de 2009, a comissão de trabalho encarregada de reeditar o documento Orientação Pedagógica – Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, subsidiada e enriquecida pelas contribuições dos profissionais das EEAA, finalizou, em 14 de agosto de 2009, o processo de construção coletiva acerca das mudanças e das atualizações técnicas no âmbito das EEAA.

A partir daí, após análise por parte das instâncias gerenciais da SEDF, a versão preliminar da OP das EEAA foi submetida à apreciação por toda a comunidade escolar do Distrito Federal, por meio de sua publicação no site institucional com espaço para apresentação de sugestões. Paralelamente a isso, a Gerência de Ensino Fundamental – GEF, da Diretoria de Execução de Políticas e Planos Educacionais – DEPPE, reuniu-se com a Supervisão e a Assessoria Técnica dos trabalhos, para realizar aprofundamentos sobre as diretrizes ali contidas. Em dezembro de 2009, a comissão de elaboração da OP, após compatibilização feita pelo NAPOE das sugestões apresentadas no site e de reuniões realizadas com a participação das coordenações intermediárias das EEAA, elaborou a versão final do documento que ora constitui-se, na orientação oficial da SEDF para a atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem.



Fundamentação Legal

A atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), objetiva a superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem, por meio da consideração das múltiplas variáveis que podem interferir no desempenho acadêmico dos alunos, com e sem necessidades educacionais especiais.

Tal serviço encontra respaldo oficial nos diplomas legais apresentados a seguir.

PRINCIPAIS DOCUMENTOS ORIENTADORES NO ÂMBITO INTERNACIONAL

- Declaração Universal dos Direitos Humanos, Organização das Nações Unidas (ONU, 1948).

Fundamentada em princípios de liberdade, de justiça e de paz e rechaçando todos os atos decorrentes da violação dos direitos humanos, a Declaração institui a igualdade entre os homens como condição básica de dignidade e conclama todos os povos e nações a promover, por meio especialmente da educação, o respeito aos direitos e à liberdade previstos nos seus 30 artigos.

- Declaração Universal dos Direitos da Criança, Organização das Nações Unidas (ONU, 1959).

Constituída por 10 princípios, a Declaração inspirou as ações dos povos em relação a crianças e adolescentes.

1948:

Declaração Universal dos Direitos Humanos - ONU

1959:

Declaração Universal dos Direitos da Criança - ONU

1990:
Declara-

ção Mundial
de Educação
para Todos –
Jomtien / Tai-
lândia

1994:

Conferência
Mundial sobre
Necessidades
Educativas
Especiais:
Acesso e Qua-
lidade – Sa-
lamanca / Es-
panha.

Princípio 1º - *A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credores destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.*
Princípio 5º - *À criança incapacitada física, mental ou socialmente será proporcionado o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar.*

- Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien – Tailândia (UNESCO, 1990).

Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, a Declaração de Jomtien reafirmou a importância da educação para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento essencial para a conquista do progresso social, econômico e cultural.

- Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha (UNESCO, 1994) Espanha (UNESCO, 1994).

O Brasil comprometeu-se com a construção de um sistema educacional inclusivo, partilhando a compreensão de que:

todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades (UNESCO, 1994, p.10).

LEGISLAÇÃO NACIONAL

- Constituição Federal – (BRASIL, 1988). Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (EC. Nº. 19/98).

I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC. Nº. 14/96)

II. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Art. 227:

II. §1º - Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990).

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II. direito de ser respeitado por seus educadores;

Parágrafo único – É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

1988:

Constituição
Federal - Bra-
sil

1990:

Estatuto da
Criança e do
Adolescente -
Brasil

1996:

Lei de Dire-
trizes e Bases
da Educação
Nacional -
Brasil

2001:

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Brasil.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN / Nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

V. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Art. 58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial.

Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB/NE/02/2001 (BRASIL, 2001).

A adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas. Em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o

desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos (p. 6).

Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (pp. 43-44).

- Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais: Subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação – Secretaria de Educação Especial (MEC, 2002).

Postula que a avaliação seria um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais.

Preconiza que o processo avaliativo tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global dos alunos e para o aprimoramento das instituições de ensino.

- Saberes e Práticas da Inclusão - Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais – Secretaria de Educação Especial (MEC, 2006).

Sem desconsiderar a importância das equipes de avaliação que ainda atuam nos setores de educação especial das secretarias de educação de estado e de município, sugere-se um novo e possível caminho para elas. Trata-se de ampliar os espaços restritos de suas salas de trabalho onde “examinam” os avaliados, pelo dinâmico espaço da escola, no qual podem situá-los em interações constantes (p. 84).

2002:
Avaliação para

a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais - MEC

2006:

Saberes e Práticas da Inclusão: Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais - MEC

2008s.

Portaria Nº.
254, de 12 de
dezembro de
2008 (DODF
Nº. 53, de 15
de dezembro de
2008) - SEDF.

Portaria Nº.
255, de 12 de
dezembro de
2008 (DODF
Nº. 53, de 15
de dezembro de
2008) - SEDF.

Na escola, a equipe de avaliadores, também pode contribuir para que os professores avaliem a avaliação que têm praticado (p. 84). Nos órgãos centrais, implementadores de políticas de educação inclusiva: que se possibilite a ressignificação do papel e das práticas avaliativas em uso pelas equipes de diagnóstico da educação especial, levando-as a trabalhar nas escolas onde, juntamente com os professores e a equipe técnica pedagógica, possam extrair dados, analisá-los em conjunto, e participar do processo decisório quanto às estratégias a serem implementadas para resolverem problemas (p. 86).

LEGISLAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

- Portaria nº 254 de 12 de dezembro de 2008 Publicada no Diário Oficial do Distrito Federal nº 53, de 15 de dezembro de 2008.

Dispõe sobre a regulamentação das atividades das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, e dá outras providências.

Art. 1º – Convalidar e normatizar, nos termos da presente Portaria, a atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, caracterizadas como um serviço de apoio técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, prestado por profissionais com formação e devidamente habilitados em Pedagogia ou Psicologia.

Art. 5º – A atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem deverá ser direcionada para o assessoramento à prática pedagógica e ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem em suas perspectivas preventiva, institucional e interventiva, sempre em articulação com os profissionais do serviço de Orientação Educacional e das Salas de Recursos, quando se tratar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

- Portaria nº 2.555 de 12 de dezembro de 2008 Publicada no Diário Oficial do Distrito Federal nº 53, de 15 de dezembro de 2008.

Disciplina a aplicação da Lei nº. 4.075, de 28 de dezembro de 2007, que dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal.

Art. 19 - A Gratificação de Atividade de Regência de Classe (GARC) corresponde ao percentual de 30% (trinta por cento) sobre o vencimento correspondente à etapa e ao nível do cargo de Professor de Educação Básica ou PECMP em que se encontra posicionado, de acordo com a carga horária de efetivo exercício, se 20 ou 40 horas semanais na referida atividade.

Art. 19.1 - A GARC será paga aos professores que estiverem em qualquer uma das seguintes situações:

V - atuando em equipes de apoio à aprendizagem;

Art. 21 - A Gratificação de Atividade de Ensino Especial (GAEE) corresponderá ao percentual de 15% (quinze por cento) sobre o vencimento básico inicial do cargo de Professor de Educação Básica ou do PECMP, de acordo com a carga horária de efetivo exercício, se 20 ou 40 horas semanais na referida atividade.

Art. 21.1 - A GAEE será paga aos professores que estiverem em qualquer uma das seguintes situações:

VI - atuando nas equipes de atendimento ou de apoio à aprendizagem, desde que estejam em exercício nos centros de ensino especial;

- Resolução nº 01/2009 de 16 de Junho de 2009 Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDE, 2009).

Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 39 – Considera-se estudantes com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional apresentarem:

2009:
Resolução Nº.
01/2009, de
16 de junho de
2009 - CEDF.

2009:
Regimento Es-
colar das Ins-
tituições Edu-
cacionais da
Rede Pública
de Ensino do
DF – SEDF

I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de seu desenvolvimento, não acumuladas a uma causa orgânica específica relacionadas às disfunções, limitações ou deficiências;

II. dificuldades de comunicação e de sinalização que demanda a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III. altas habilidades/superdotação, facilidade de aprendizagem, domínio de conceitos, procedimentos e atitudes.

• Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (GDF, 2009).

Instrumento que regulamenta a organização didático-administrativa das instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, nos termos da legislação pertinente.

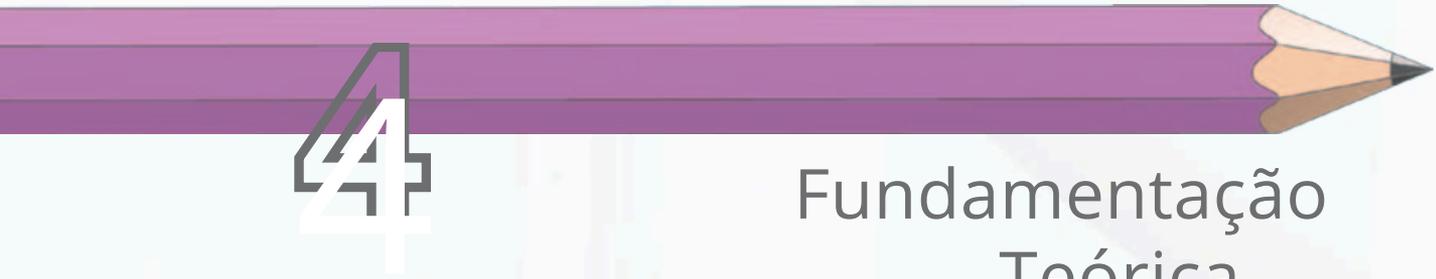
SEÇÃO III

Do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

Art. 29. O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, no contexto de Educação para Diversidade, constitui-se em apoio técnico-pedagógico especializado com o objetivo de promover a melhoria do desempenho escolar de todos os alunos, com e sem necessidades educacionais especiais, por meio de atuação conjunta de professores com formação em pedagogia e com licenciatura em psicologia ou psicólogo, em um trabalho de equipe interdisciplinar. Parágrafo único. O Apoio à Aprendizagem é desenvolvido no contexto escolar, priorizando a Educação Infantil e os anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 30. A atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem deverá ser direcionada para o assessoramento à prática pedagógica e ao acompanhamento do processo de ensino

e de aprendizagem em suas perspectivas preventiva, institucional e interventiva, sempre em articulação com as demais instâncias pedagógicas da instituição educacional. Art. 31. A atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem pauta-se em três dimensões concomitantes e contextualizadas: I - mapeamento institucional das instituições educacionais; II - assessoria ao trabalho coletivo da equipe escolar; III - acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, por meio da ressignificação das práticas educacionais e de intervenções específicas nas situações de queixas escolares. Art. 32. São atribuições da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem: I - refletir e analisar o contexto de intervenção da sua prática, por meio da análise das características gerais da instituição educacional; II - contribuir, em parceria com os demais profissionais da instituição educacional, para a promoção da análise crítica acerca da identidade profissional dos atores da instituição educacional, principalmente do corpo docente, de modo a ressignificar suas atuações; III - favorecer o desempenho escolar dos alunos, com vistas à concretização de uma cultura de sucesso escolar, por meio de situações didáticas de apoio à aprendizagem e de alternativas teórico-metodológicas de ensino para a construção de habilidades e competências dos alunos; IV - atuar junto à família e à comunidade escolar de forma preventiva e interventiva, tornando-as co-responsáveis no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Art. 33. As diretrizes pedagógicas e as orientações de atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem são fornecidas pela unidade de gestão central vinculada à Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional.



4

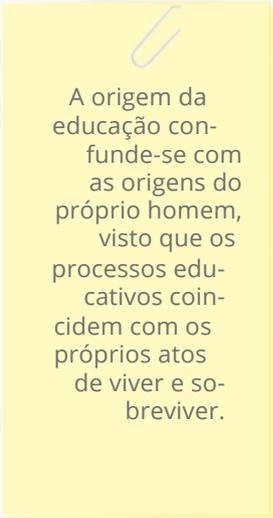
Fundamentação Teórica

A educação é um fenômeno social complexo, uma vez que toda a organização e o funcionamento da sociedade constituem-se em uma situação educativa, na medida em que representam as manifestações das produções e das criações humanas, veiculadas por meio das relações sociais. Nesse sentido, a origem da educação confunde-se com as origens do próprio homem, visto que os processos educativos coincidem com os próprios atos de viver e de sobreviver. Por ser abrangente, porém contextualizado pela manifestação das ações, produções e relações humanas, o conceito de educação se constitui em um vasto terreno, pois tem sentidos variados (Vianna, 2006).

Segundo a Constituição Federal (Brasil, 1988), entende-se a educação como um processo formativo que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, tanto em termos de preparação para o exercício da cidadania, quanto de sua qualificação para o mundo do trabalho.

Sendo um fenômeno próprio dos seres humanos, a compreensão da natureza da educação passa, necessariamente, pela compreensão da natureza humana, de forma que a especificidade dessa natureza humana encontra-se na capacidade do homem de adaptar a natureza a si próprio, transformando-a por meio do trabalho (Saviani, 2005).

Entende-se que o trabalho não é qualquer atividade, mas uma ação adequada a finalidades específicas e, portanto, uma ação intencional. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para



A origem da educação confunde-se com as origens do próprio homem, visto que os processos educativos coincidem com os próprios atos de viver e sobreviver.

o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2005, p. 12).

Tendo em vista a distinção entre concepções mais amplas de educação, e outras restritas, Vianna (2006) destaca que “a Educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades” (p. 130). A educação é um processo permanente que se realiza na família, na comunidade, no trabalho e nos demais contextos em que há presença humana, pois a educação está presente em toda interação do homem com o meio.

Segundo Freire (1997, 1991), a educação relaciona-se à necessidade de problematizar o contexto atual e de orientar a elaboração de projetos pedagógicos emancipatórios. Dessa forma, a educação refere-se à apropriação, à internalização e à elaboração de conhecimentos, de habilidades, de regras e de práticas sistematizadas que possibilitem ao ser humano posicionarem-se como protagonistas de sua história pessoal e profissional.

A educação, enquanto um processo emancipatório de constituição humana, oportunizado pela participação ativa do sujeito na produção dos elementos históricos, ocorre em todos os espaços sociais e, inevitavelmente, no contexto de trabalho, nas empresas e nas instituições que também se configuram como ambientes formativos e de aprendizagem.

A essa perspectiva de educação para a emancipação, somam-se as ideias de Boaventura Santos (2003) em relação à necessidade de se refletir sobre as perspectivas de uma sociedade emancipada que contemple o multiculturalismo, o direito e o respeito às diferenças.

Yamamoto (2004) reitera que a educação, em seu sentido amplo, enquanto processos educacionais ou processos de ensino e de aprendizagem, poderia ser vista em qualquer relação interpessoal ou mesmo na relação do homem com a natureza. Por outro lado, em seu sentido mais restrito, o autor aponta que a educação tem sido definida,

prioritariamente, como um processo de transferência do saber e de perpetuação da cultura, de uma geração para outra.

Não estando a cultura coisificada e nem materializada em nenhuma produção humana isolada, ela necessita ser transmitida para que permaneça preservada. Nesse sentido, a educação, considerada como um processo de transmissão cultural, está presente em todas as instituições, com o fito de preservar a bagagem cultural da sociedade. Em sociedades organizadas, como é a brasileira, existe uma instituição com a missão específica de transmissão cultural: a escola (Rios, 2005).

A escola, segundo define Rios (2005), objetiva transmitir sistematicamente o saber acumulado no percurso histórico da sociedade, com o intuito de formar os indivíduos e habilitá-los a participar ativamente da construção social. Assim, a escola caracteriza-se como uma organização, visto que é uma entidade que reúne pessoas em torno de objetivos comuns, levando-as a trabalhar para a concretização de ações de interesse político, administrativo e social. Pelo fato das pessoas se inter-relacionarem e se organizarem para fazer funcionar a instituição educacional, buscando os processos e os meios para a consecução de seus objetivos, pode-se afirmar que a escola também é um sistema aberto e complexo, que sofre as influências do seu exterior (sociedade) e do seu interior (seus atores), mas que, por sua vez, também influencia a ambos. Portanto, as convergências, incoerências, ideias, valores, conceitos e preconceitos presentes na sociedade, comparecem, se corporificam, se acirram ou não na escola, e a extrapolam, tornando a influenciar a sociedade.

Contudo, historicamente, a diversidade presente no ambiente escolar, que representa a heterogeneidade da própria sociedade, é, em alguns contextos educativos, sucessivamente camuflada, por meio de medidas adaptativas que visam homogeneizar as diferenças que surgem no processo de escolarização, mediante práticas educacionais cristalizadas e estigmatizantes. Nesses contextos, os casos resistentes a tais padronizações ainda são considerados como quadros de fracasso

A escola objetiva transmitir sistematicamente o saber acumulado no percurso histórico da sociedade, com o intuito de formar os indivíduos e habilitá-los a participar ativamente dessa sociedade (Rios, 2005).

A reestruturação das práticas pedagógicas da escola pressupõe a redefinição de diretrizes e de políticas educacionais, e, também, a ressignificação das concepções de ensino e aprendizagem adotadas pelos seus atores.

escolar, para os quais as explicações, em sua maioria, continuam voltadas para a patologização das peculiaridades dos alunos. Em outras palavras, nessa perspectiva estigmatizante, a diversidade presente no ambiente escolar é excluída na ou da escola.

Em termos de políticas públicas, sabe-se que as discussões que pretendem mudanças nessa realidade não são novas; iniciaram-se a partir da promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), depois da qual vários diplomas legais foram construídos (UNESCO, 1990, 1994, 1999; OEA, 2004), congregando as nações e os povos a reverem as suas políticas educacionais públicas, de forma a possibilitarem a efetivação do compromisso com uma educação de qualidade para todos, por meio da reorganização dos seus sistemas de ensino e da qualificação dos seus profissionais da educação.

O Brasil, enquanto país membro da ONU e signatário de todos esses diplomas, já produziu mais de 30 documentos, dentre Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Pareceres, que deliberam sobre a necessidade de que os sistemas de ensino dos estados, municípios e do Distrito Federal organizem-se para estruturar e para implementar estratégias diferenciadas de ensino, que visem contemplar, em natureza e em intensidade, a diversidade que caracteriza o contexto escolar.

Contudo, o fato é que, embora tais instrumentos legais ofereçam as diretrizes para a reorganização dos sistemas de ensino do país, eles, por si só, não são suficientes para garantir que as relações construídas no contexto escolar sejam baseadas no reconhecimento e no respeito à diversidade. Isso pelo fato de, como já abordado, a instituição educacional não ser somente influenciada pelos tratados sociais, mas também por sofrer a influência de seus atores, ou seja, das pessoas que a constituem e que, efetivamente, desenvolvem o trabalho pedagógico, que, por sua vez, influenciam a sociedade.

Assim, para a reestruturação dos sistemas de ensino, seria necessário que, além das redefinições das diretrizes que constituem as políticas educacionais, houvesse também uma ressignificação das concepções

que sustentam as práticas dos profissionais que compõem a instituição educacional, bem como das relações estabelecidas naquele contexto. Portanto, considera-se que a construção de uma cultura de sucesso escolar está irremediavelmente relacionada à adoção de concepções de desenvolvimento e de aprendizagem que promovam o desapego às estruturas defasadas e cristalizadas que, até então, orientaram as práticas e os processos educativos na escola (Marinho-Araújo, 2007).

De tal modo, a necessidade de atualização das práticas profissionais dos atores da instituição educacional não pressupõe apenas o conhecimento das orientações pedagógicas que norteiam os sistemas de ensino, mas, principalmente, implicam em uma revisão das concepções teóricas adotadas por esses profissionais, visto que, assim como afirma Medeiros (2005), “por trás de toda prática educativa há sempre um conjunto de ideias e concepções que a sustentam” (p. 235).

Nessa perspectiva, faz-se necessário dedicar espaço à compreensão dos pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos capazes de subsidiar férteis reflexões acerca do desenvolvimento humano e de suas implicações com o contexto educacional.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A meta primária da ciência, como postula Dyer (1995), é gerar explicações para os fenômenos, que possibilitarão o entendimento sobre o motivo das coisas acontecerem do modo como elas acontecem, e quais eventos e processos estão escondidos sob a realidade percebida. No âmbito do conhecimento científico, o principal objetivo é obter informações novas, que poderiam ser chamadas de verdade sobre o mundo (Dyer, 1995). Porém, como a verdade não é, por si só, suficiente, a ciência procura um tipo particular de verdade que poderia levar, além da observação simples, à explicação.

A ciência procura obter informações sobre o mundo, de forma a explicar o motivo pelo qual as coisas acontecem (Dyer, 1995). As investiga-

ções sobre os processos de desenvolvimento humano requerem a contribuição de diferentes áreas do conhecimento (Dessen e Costa-Junior, 2005).

A partir do fim do século XX, houve uma ressignificação das concepções sobre o desenvolvimento humano: valorização do contexto sócio-histórico e do papel da mediação.

Contudo, como a verdade pode ser reconhecida quando for encontrada, uma vez que os cientistas são confrontados por informações de muitos tipos e de muitas fontes, todas as quais poderiam reivindicar ser a efetiva expressão da verdade? Como o conhecimento da verdade poderia ser alcançado de maneira confiável, e de que forma poder-se-ia estar seguro de que tudo aquilo que é identificado como verdade hoje também será verdade amanhã?

O fato é que, sabendo que o foco de análise sobre o desenvolvimento varia desde os eventos genéticos até os processos culturais, desde os aspectos fisiológicos até as interações sociais, afirma-se que a compreensão do desenvolvimento humano requer a contribuição de diferentes disciplinas e a construção de uma linguagem que contemple a estrutura aonde ele ocorre, a temporalidade envolvida no processo e os padrões de mudanças sobrevividos (Dessen e Costa-Junior, 2005).

A Evolução das Concepções sobre Desenvolvimento Humano

A necessidade de se compreender melhor como o homem se desenvolve, considerando os seus diversos aspectos (cognitivo, motor, biológico, afetivo e social) não é uma questão recente, e, desde muitos séculos, vem intrigando filósofos e estudiosos do assunto.

Locke (1632-1704), por exemplo, compreendia a mente como um quadro em branco no qual seriam registradas, ao longo da vida, as informações. Já Rosseau (1712-1778) e Kant (1724-1804) defendiam a existência de características inatas do pensamento, isto é, o ser humano já nasceria com um aparato cognitivo, biológico e afetivo que se desenvolveria ao longo da vida, de maneira independente ou sob pouca influência do contexto (Aspesi, Dessen e Chagas, 2005).

Sob a influência dessas concepções, os modelos de atuação psicológica e pedagógica construídos ao longo do século XX caracterizaram-se em dois grandes eixos de pensamento. O primeiro, cuja ênfase estava na relevância do ambiente na promoção do

desenvolvimento humano, constituiu-se, predominantemente, pela busca de estratégias de manipulação e de controle do comportamento humano, ou seja, pela criação de técnicas de promoção da aprendizagem. São exemplos de linhas teóricas desenvolvidas segundo esta perspectiva, o Behaviorismo e as teorias de aprendizagem social.

O outro grande eixo de pensamento caracterizou-se pelas explicações organicistas que destacavam os processos internos em detrimento dos externos, sendo exemplos dessa concepção a Psicanálise e a teoria Piagetiana. No caso desta última, vale destacar que, embora considere de forma significativa a interação que o indivíduo estabelece com o ambiente, ela ainda prioriza os aspectos orgânicos como predominantes sobre os sociais, para a aprendizagem.

Porém, a partir dos anos 1980, e, principalmente, da década de 1990, a literatura em Psicologia e em Educação promoveu uma ressignificação das concepções sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, por meio da valorização do contexto sócio-histórico e do papel da mediação na promoção do desenvolvimento humano (Bock, 1999; Collares e Moysés, 1996; Davis e Oliveira, 1991; Harper, Cecon, Oliveira e Oliveira, 1980; Lima, 1990; Patto, 1990; Souza, 1998).

Dessa forma, pode-se refletir que assim como a sociedade, de uma forma geral, passou a compreender o contexto mundial de maneira mais integralizada, considerando as inter-relações entre os diversos aspectos sociais, culturais e biológicos, também no âmbito científico, os pesquisadores puderam perceber melhor a necessidade de ampliar as reflexões acerca de como ocorre o complexo fenômeno humano, a partir da articulação dos diversos conhecimentos produzidos pelas ciências, tais como, a Psicologia, a Biologia, a Sociologia, a Antropologia, entre outras (Aspesi, Dessen e Chagas, 2005; Cairns e Cols, 1996).

A partir dessa percepção ampla, integradora e contextualizada, o desenvolvimento humano tem sido compreendido em uma perspectiva de curso de vida, na medida em que o seu interesse ampliou-

Desenvolvimento humano: fenômeno dinâmico e complexo de interações entre fatores biológicos, históricos e culturais, ao longo do tempo (Aspesi, Dessen e Chagas, 2005, in Dessen e Costa-Junior, 2005).

Perspectiva Histórico-Cultural: Vygotsky formou, com Luria e Leontiev, um grupo de jovens intelectuais na Rússia pós-revolução, que desenvolveu uma nova psicologia, segundo a qual o relacionamento do homem com o mundo não é direto, mas sim, mediado.

se, ultrapassando os anos iniciais da existência humana (infância e adolescência) e interessando-se em estudar e compreender como o adulto e o idoso continuam desenvolvendo habilidades e recursos pessoais, interpessoais, cognitivos, entre outros, embora aconteça um declínio das funções biológicas.

Portanto, o próprio conceito de desenvolvimento foi ressignificado, não mais sendo concebido como um fenômeno linear e cumulativo, mas sim, como um processo dinâmico e complexo de interação entre fatores biológicos, históricos e culturais ao longo do tempo. Os conceitos de padronização e de universalização dos comportamentos humanos, balizadores de diversos procedimentos e estratégias de trabalho psicológico e pedagógico, também foram revistos, tendo em vista a necessidade de se levar em conta as especificidades culturais, sociais e históricas que interferem no desenvolvimento cognitivo, afetivo e, até mesmo genético, ao longo das gerações (Aspesi, Dessen e Chagas, 2005).

Assim, a partir das proposições apresentadas acerca de como a ciência têm entendido o desenvolvimento humano, desde o século XVII até o XX, pode-se dizer que, com a evolução das perspectivas teóricas, compreende-se o ser humano como um ser ativo, que age sobre o mundo e que, por meio das relações sociais, transforma suas ações internamente.

A Perspectiva Histórico-Cultural

Cumpramos ressaltar que, embora esta abordagem seja originária da sociedade soviética da primeira metade do século XX, a tradução e apropriação de suas obras só ocorreu quase ao final do século XX (Leontiev, s.d., 1994; Luria, 1987, 1990, 1994; Vygotsky, 1984, 1989, 1994), em virtude das proibições impostas pela União Soviética às suas publicações, fruto do receio que tais ideias poderiam causar a supremacia do pensamento político vigente à época.

A perspectiva histórico-cultural relaciona o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos aos aspectos culturais, históricos e instrumentais. Por defender a compreensão da realidade de forma dinâmica, sistêmica e complexa, esclarece que a investigação em desenvolvimento humano não pode concebê-la como algo simples, ou que possa ser descrito a partir de poucas leis universais (Penna-Moreira, 2007).

Nessa abordagem, o desenvolvimento mental é entendido como um processo histórico, no qual tanto o ambiente e as relações sociais, quanto o funcionamento orgânico e o aparato biológico dos indivíduos, induzem o desenvolvimento das funções mentais superiores. Em outras palavras, tal perspectiva afirma que o relacionamento do homem com o mundo não é direto, mas sim, mediado.

Segundo Vygotsky (1984, 1989), a mediação se dá por meio de instrumentos e de signos. Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, compreendidos entre a realidade e o objeto da ação humana, que ampliam as possibilidades de transformação da natureza. Na mediação instrumental há a interposição de ferramentas entre a ação sobre o mundo e o próprio mundo.

Por meio de mediações realizadas pelos instrumentos, originou-se a atividade intelectual, isto é, a atividade simbólica, que é uma forma superior de mediação, uma vez que os signos fazem essa interposição simbólica entre o indivíduo e o mundo. Como ferramentas psicológicas orientadas ao indivíduo, que auxiliam nos processos psicológicos, os signos são o meio de interação social usados para conferir significado aos sinais do mundo.

Esse processo acontece na medida em que as operações externas são reconstruídas internamente pelo indivíduo, promovendo o que Vygotsky (1989) chamou de processo de internalização. Assim, tendo como base as operações com signos, os indivíduos internalizam significados culturalmente partilhados, passando a atribuir sentido às suas próprias ações, desenvolvendo processos psicológicos internos, que ele mesmo será capaz de interpretar (Oliveira, 1992).

A ideia de mediação é a ideia de intermediação, de ter algo interposto entre uma coisa e outra. Desenvolvemento

to se dá no processo de internalização: a ação é reconstruída internamente de um processo interpessoal para um processo intrapessoal (significados culturalmente mediados entre indivíduos).

Linguagem: instrumento psicológico favorece a mediação semiótica e influencia a natureza dos processos psicológicos superiores.

Desenvolvimento e aprendizagem: fenômenos distintos, mas interdependentes, que se influenciam reciprocamente.

Portanto, o homem adquire a capacidade simbólica por estar inserido em uma cultura que lhe fornece o material necessário para o desenvolvimento desse campo simbólico, sendo que o locus privilegiado e essencial para que isto aconteça é instituído pela língua. Nesse ponto, chega-se a outro fundamento básico da abordagem histórico-cultural: a inseparável ligação entre pensamento e linguagem.

Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem. Leontiev (s.d), corroborando tal afirmação, postulou que:

A linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda na produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. (p. 94)

Segundo Luria (1990), pela linguagem o pensamento primitivo adquiriu novas possibilidades que foram incorporadas à fala na medida em que o homem se viu capaz de vincular seus desejos e suas necessidades a uma forma verbal que o capacitava para satisfazê-los mais facilmente. Assim, a linguagem, sendo o maior instrumento simbólico criado pelo homem, permitiu que ele transcendesse sua própria experiência, pois, ao nomear um objeto, ele diferenciou-o de tudo que o cercava, passando este a povoar sua mente (Penna-Moreira, 2007).

Segundo também defendeu Luria (1990), a estrutura da atividade cognitiva não permanece estática ao longo das diversas etapas do desenvolvimento histórico, pois as formas mais importantes de processos cognitivos, como percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação e auto-análise da vida interior, variam quando as condições da vida social mudam e quando rudimentos de conhecimento são adquiridos.

Assim, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, próprias do ser humano e que são constituídas pela articulação entre o seu aparato biológico e sua história social, o

indivíduo necessita dos mecanismos de aprendizado, que, por sua vez, construirão seu processo de desenvolvimento.

Esse é, portanto, o postulado básico de Vygotsky (1989), segundo o qual a aprendizagem é que promove o desenvolvimento, isto é, os indivíduos se desenvolvem porque aprendem. A cultura tem, conseqüentemente, um papel essencial nesse processo, uma vez que, na sua ausência, o comportamento tipicamente humano não seria possível de ocorrer.

A perspectiva histórico-cultural aponta que as especificidades de cada sujeito são definidas em sua interface com o mundo, mediante experiências de aprendizagem, concluindo-se que o fato de aprender é que determina como o desenvolvimento vai se dar. Portanto, defende-se que o aprendizado não é o desenvolvimento, mas sim, o que permite que ele aconteça, na medida em que estimula os indivíduos a amadurecerem as suas potencialidades (Penna-Moreira, 2007).

Vygotsky (1989), em oposição às formas tradicionais de avaliação que vinham sendo realizadas e difundidas até então, que somente consideravam aquilo que os indivíduos eram capazes de realizar de forma independente, propôs que o estudo do desenvolvimento humano se desse por meio de um olhar prospectivo, e não retrospectivo, oferecendo, assim, uma contribuição inédita até então.

Para o autor, era importante conhecer o nível de desenvolvimento já alcançado pelos indivíduos, ou seja, aquilo que eles eram capazes de realizar de maneira autônoma, uma vez que este representava o nível de desenvolvimento psíquico já estabelecido pelo sujeito, chamado de nível de desenvolvimento real. Contudo, em concordância com seus próprios pressupostos epistemológicos e conceituais, que apontavam que o aprendizado deveria caminhar à frente do desenvolvimento, o que mais lhe interessava eram as atividades que os indivíduos ainda não conseguiam realizar sozinhos, mas sim, por intermédio da cooperação, isto é, sob a orientação de um outro mais capaz e experiente, o que ele nomeou de nível de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1989).

Principais contribuições da perspectiva histórico-cultural para o processo de ensino e de aprendizagem:

- Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal - conhecendo o que as crianças são capazes de realizar com e sem ajuda externa, pode-se conseguir planejar situações de ensino e avaliar progressos individuais.

- Clareza de que a imensa diversidade nas condições histórico-sociais em que as crianças vivem, impede a utilização de um mesmo procedimento de ensino - conteúdos devem ser contextualizados.
- A criatividade é potencialmente construída no indivíduo pela interação.
- A importância do brincar na construção do conhecimento.

Vygotsky (1989), concebendo que o processo de aprendizagem necessitava privilegiar as funções que estavam em processo de amadurecimento, revelou que ao realizar uma atividade com ajuda e cooperação, os indivíduos, e em especial as crianças, se preparam para efetuá-las de maneira independente.

A distância entre o nível de desenvolvimento real, caracterizado pela capacidade de resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, estabelecido por meio da resolução de problemas com a orientação e ajuda de outro indivíduo mais experiente, foi designada por Vygotsky (1989) como zona de desenvolvimento **proximal**. De forma, patenteia-se a importância da interferência intencional na aprendizagem, de modo que sejam provocados avanços que, de maneira espontânea, não ocorreriam, sempre considerando o nível de desenvolvimento real de cada sujeito, para que não lhe seja apresentado algo que esteja além daquilo que ele possa realizar com ajuda.

Nesse sentido, a instituição educacional assume papel determinante para a transformação cognitiva, visto que a atividade escolar permite-nos aprender coisas que não aprendemos, usualmente, nas demais atividades do nosso cotidiano. A escola responsabiliza-se por um saber diferente daquele a que temos acesso em outros contextos - o saber cotidiano, cujo foco de atenção do pensamento são os próprios eventos, os objetos e as pessoas do contexto imediato de nossas vidas.

Cumprido, ainda, ressaltar que o processo de aprendizagem é sempre ativo, e não somente por parte daquele que está instruindo a atividade, mas, fundamentalmente, por parte do aprendiz, pois, para a apropriação de um objeto, é imprescindível que o sujeito internalize as formas de uso que a sociedade lhe estabeleceu, e para as quais aquele objeto foi concebido (Vygotsky, 1989).

Sob a luz da perspectiva histórico-cultural, possibilitou-se uma nova concepção acerca do homem, segundo a qual ele se desenvolve por meio de uma interação ativa, dinâmica e constante entre fatores internos e externos a ele, construindo-se

histórica e subjetivamente, mediante interações como o meio, e, principalmente, com as outras pessoas (Barbosa, 2008).

Portanto, por intermédio do próprio ato de viver, o homem transforma a natureza e é por ela transformado; nessa perspectiva, mudando as maneiras pelas quais age sobre o mundo, ele estabelece relações diferentes e que modificam sua maneira de pensar, sentir, perceber e agir.

O Desenvolvimento de Competências

Segundo a perspectiva histórico-cultural, conforme apresentado anteriormente, as funções mentais superiores são construídas ao longo da história social do homem e, por meio da sua relação com o meio físico e social, ele cria e transforma seus modos de ação no mundo.

Assim, entende-se que as ações dos indivíduos não se direcionam somente pelos conhecimentos teóricos acumulados ou pelo domínio de habilidades específicas às tarefas realizadas. Faz-se necessário desenvolver competências, mobilizando recursos que promovam habilidades, conhecimentos, reflexões, desejos, interesses e esperanças, de forma articulada à resolução de uma ação.

Nos vários contextos da vida social, notadamente os educacionais e os profissionais, o termo competência tornou-se uma constante em virtude dos processos de globalização. Contudo, a noção de competência aqui adotada diferencia-se de outras comumente utilizadas nos contextos profissionais ou educacionais, de forma que se faz necessário dedicar um espaço à sua compreensão.

Historicamente, o uso e o sentido popular do termo competência, geralmente, estão relacionados a uma capacidade individual, natural ou adquirida, de fazer bem alguma coisa. Tal explicação contribuiu para dotar esse termo de um alto grau de inacessibilidade, ora envolvendo-o sob um véu místico, quando considerado uma aptidão inata ou um dom dado a certos eleitos, ora atrelando-o à falta de oportunidade,

Ao longo dos anos, as várias tentativas de uso do termo competência sempre estiveram erroneamente relacionadas aos recursos a serem mobilizados, fossem os conhecimentos, as capacidades cognitivas ou as relacionais.

Ampliação conceitual do termo:

Competência deve ser entendida como recurso e ferramenta que habilitam o sujeito a dominar, com intencionalidade e segurança, contextos técnicos e complexos, diante dos quais ele pode fazer opções éticas, conscientes e transformadoras.

Diz respeito à capacidade consciente e intencional de ampliação da utilização de um determinado recurso, seja ele de qual natureza for, diante de uma situação para a qual ele seja útil e adequado.

quando concebida como um direito ou privilégio de ter sido capacitado a realizar bem determinada tarefa (Penna-Moreira, 2007).

Na Idade Média, como coloca Araújo (2003), a linguagem jurídica vinculava a noção de competência à significância de valor de autoridade que algumas pessoas ou instituições possuíam para versar, atuar ou deliberar sobre certos assuntos ou demandas.

Com o passar do tempo, houve a necessidade do reconhecimento oficial daqueles que eram considerados competentes para a realização ou desempenho de determinada atividade. Assim, segundo Brígido (2001), surgiram as certificações e os diplomas que são os símbolos da vida escolar desde os tempos mais remotos.

Já sob a visão da Psicologia, o termo competência foi primeiramente relacionado “à necessidade de se expressarem claramente os objetivos de ensino de condutas e práticas observáveis” (Ramos, 2001, p. 02). Tal concepção, como aponta a autora, baseava-se na consideração de que haveria uma correspondência entre os objetivos operacionais de formação e os objetivos operacionais de produção, ideia essa estimulada pela hegemonia que a abordagem behaviorista de Skinner detinha na década de 1960.

A década de 1960 nos Estados Unidos viu a propagação das ideias de Bloom, segundo as quais praticamente todos os alunos seriam capazes de aprender tudo aquilo que lhes fosse apresentado, desde que existissem condições para tal e que o ensino fosse conduzido por três objetivos, que ele chamou de comportamentais: pensar, sentir e agir, que, por sua vez, estariam reunidos em três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora (Ramos, 2001).

Segundo a autora, a difusão da noção de aprendizagem por objetivos de ensino representa “a formulação explícita dos métodos que visam transformar o comportamento dos alunos; por outras palavras, os meios pelos quais estes modificarão a sua maneira de pensar, os seus sentimentos e as suas ações” (Ramos, 2001, p. 2)

Assim, durante anos, o conceito de competência foi indevidamente atrelado ao de objetivos, uma vez que “falar de competência pode não acrescentar muita coisa à idéia de objetivo, pois é possível ensinar e avaliar por objetivos sem se preocupar com a transferência dos conhecimentos, e menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas” (Ramos, 2001, p. 3).

Com o pós-guerra e com a criação, ainda na década de 1960, da Organização Internacional do Trabalho, foram promovidas iniciativas de valorização do trabalhador e implementação de ações para a diplomação e certificação profissionais àqueles que, “com comprovada maestria ou domínio de seu ofício, não haviam tido o privilégio de receber um diploma por não terem concluído seus estudos no sistema escolar formal” (Brígido, 2001, p 2).

Como consequência da mudança paradigmática do modelo de produção industrial, viu-se a ideia de competência ligada a de desempenho, sendo que a formação deixou de ser orientada para postos fixos de trabalho, e passou a ser realizada visando situações polivalentes, sendo que, contudo, “os trabalhos não seriam mais Prescritivos, mas Exigidos” (Brígido, 2001, p. 4).

Por fim, observou-se a identificação do termo *competência* com o de capacidade, reduzindo ao indivíduo a responsabilidade única do alcance a determinados objetivos ou resultados esperados.

Segundo afirma Marinho-Araújo (2007),

para além das concepções taxonômicas ou cognitivistas acerca da compreensão de competências, autores contemporâneos¹⁵ têm buscado uma ampliação conceitual a partir da qual entende-se a competência como um complexo processo auxiliar no enfrentamento de uma realidade mutável e histórica, que exige escolhas e decisões (p. 24).

15 (Isambert-Jamati, 1997; Le Boterf, 1998, 1994; Paquay, 2001; Perrenoud, 2002, 2001; Ropé, 1997; Stroobants, 1997, 1993; Tardif, 1996; Wittorski, 1998).

Para a demonstração de uma competência, indispensável se torna a vivência de uma situação para a qual necessitem que sejam mobilizados os recursos adequados ao seu enfrentamento.

Isto significa afirmar que se não existirem conhecimentos, impossível será a sua mobilização, mas, por outro lado, se as situações práticas não

forem experimentadas, não haverá a oportunidade de provocar a relação entre

estes conhecimentos. E, para além destas exigências, ainda

existe a inevitável necessidade de se agir com discernimento, o que resulta na aplicação de um juízo, que, para existir, não depende somente do cumprimento puro de regras e

orientações anteriormente prescritas, mas sim, de uma postura reflexiva e analítica da própria ação (Penna-Moreira, 2007).

Dessa forma, a autora aponta que competência deve ser entendida como “recurso e ferramenta que habilitam o sujeito a dominar, com intencionalidade e segurança, contextos técnicos e complexos, diante dos quais ele pode fazer opções éticas, conscientes e transformadoras” (p. 24).

Ao longo dos anos, as várias tentativas de uso do termo competência sempre estiveram relacionadas aos recursos a serem mobilizados, fossem os conhecimentos, as capacidades cognitivas ou as relacionais. Contudo, defende-se um conceito de competência muito mais abrangente, identificando, como afirma Araújo (2003), em citação a Le Boterf, que “a competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades...) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos. A competência pertence à ordem do ‘saber mobilizar’” (p. 81).

O saber mobilizar relaciona-se com a capacidade consciente e intencional de ampliação da utilização de um determinado recurso, seja ele de qual natureza for, diante de uma situação para a qual ele seja útil e adequado.

Para Perrenoud (2000, 1999), o termo competência se define como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7). Para o autor, as competências não são propriamente os conhecimentos, mas servem-se deles, utilizando-os, mobilizando-os, relacionando-os e ampliando-os, mediante a análise de quais as ações necessárias a determinadas situações. Portanto, o conceito de competência extrapola a memorização ou reconhecimento das técnicas e teorias específicas de cada área de saber, uma vez que o que lhe caracteriza são os “relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se ao vivo, em função tanto de seu saber e de sua perícia quanto de sua visão da situação” (p. 8).

Marinho-Araújo (2007, p. 24) coloca que:

A ampliação da noção de competência retira-a da explicação limitada de um “saber fazer”, expressa por meio de “resolver problemas” ou “desenvolver determinados trabalhos”, ancorada em esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização de certos conhecimentos, habilidades ou atitudes” (...) O desenvolvimento de competências, focando apenas habilidades ou estruturas cognitivas que o sujeito mobiliza diante de seus objetivos e potencialidades, reduz a concepção de competências a uma característica individual, um atributo esperado ao indivíduo, sem implicar um caráter coletivo à combinação de competências demandadas a um contexto profissional específico ou a uma determinada categoria profissional.

Assim, a autora esclarece que “construir competências em um processo formativo pressupõe considerar, de forma preponderante, o conjunto de influências históricas, sociais e culturais e o impacto das práticas sociais na vida pessoal e profissional” (p. 24). Dessa forma, entende-se competência como a possibilidade que as pessoas têm de identificar e mobilizar, reflexivamente, um conjunto articulado e dinâmico de recursos (habilidades, saberes, conhecimentos, comportamentos, potencialidades, afetos, desejos, esquemas mentais, posturas e outros processos psicológicos), diante de uma situação-problema, para que seja possível tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao enfrentamento da situação. Essa ação reflexiva deverá ser articulada aos pontos críticos identificados e ser transferível para outra qualquer situação, que não somente àquela a qual se destinou originalmente (Araújo, 2003).

Segundo Cruces (2005, p. 48), “tem-se encontrado na literatura mais recente, e com frequência cada vez maior, relatos de experiências

nos quais a preocupação com a não culpabilização do aluno pelos problemas que enfrenta é a tônica da intervenção proposta. Como decorrência, esses trabalhos têm como

objetivo fundamental envolver todos os profissionais a participarem da

referida intervenção, assim como conscientiza-los de que a proble-

mática do aluno se insere num rol maior de determinantes que não apenas os individuais ou os familiares e psicofetivos (Andreazi, s/d; Moreira, 1992; Machado, 1996; Machado e

Souza, 1997; Patto, 1997; Cunha, Yazlle, Salotti e Souza, 1997; Tanamachi, Rocha e Proença, 2000; Morais e Souza, 2000; Neves e Almeida, 2003; Meira e Antunes, 2003).

Conforme aponta Marinho-Araújo (2007):

A concepção de competência, assim revisitada, aproxima-se de uma perspectiva mais ampliada na medida em que busca a construção e a mobilização não só de conhecimentos, habilidades, atitudes, em uma dimensão técnica especializada, mas também de afetos, práxis e atributos de comunicação e de inter-relações, na dimensão histórico-cultural (p. 25).

Assim, segundo a autora, para considerar que os profissionais que compõem as EEAA estejam aptos a lidar com situações não planejadas, de incerteza e de conflito, faz-se necessário lhes proporcionar o desenvolvimento de competências adequadas, construídas igualmente em situações reais e imprevistas, ou seja, em circunstâncias legítimas de atuação. Portanto, recriar essa identidade profissional requer análises e discussões acerca de suas práticas reais cotidianas, onde as compreensões do contexto e do sujeito são partilhadas, significadas e re-significadas.

ATUAÇÃO DAS EQUIPES ESPECIALIZADAS DE APOIO À APRENDIZAGEM: UMA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL, PREVENTIVA E INTERVENTIVA

No Distrito Federal, o sistema público de ensino conta com o assessoramento das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), compostas por profissionais da Psicologia e da Pedagogia.

O serviço atua na promoção de ações que viabilizem a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos atores da escola, principalmente, professores e gestores, bem como no apoio à equipe escolar, favorecendo a apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento de recursos e habilidades que viabilizem a oxigenação e a renovação das práticas educativas (Araújo, 2003; Marinho-Araújo e Almeida, 2005).

Entende-se que a atuação das EEAA, no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), precisa se distanciar de uma concepção de atuação centrada no aluno, erroneamente pautada na prévia ideia de que este é portador de problemas, distúrbios ou transtornos que demandam tratamento psicológico ou pedagógico, desconsiderando assim, os diversos aspectos do contexto que podem interferir no processo de ensino e de aprendizagem (Araújo, 2003; Barbosa, 2008; Neves, 2001; Penna-Moreira, 2007).

Nesse sentido, destaca-se, ainda, que a proposta desta Orientação Pedagógica para a atuação das EEAA também se coaduna às recomendações feitas pelo MEC (2001, 2002, 2006), as quais apontam que os processos avaliativos que necessitem ser realizados ao longo do percurso educacional, devam objetivar a identificação das barreiras que estejam dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões e variáveis, entre elas: (a) as que incidem na aprendizagem - com cunho individual; (b) as que incidem no ensino - como as condições da escola e da prática docente; (c) as que inspiram diretrizes gerais da educação; e (d) as relações que se estabelecem entre todas elas.

Ainda no que se refere às proposições do MEC (2001, 2002, 2006), que se balizam em uma perspectiva de atuação institucional e preventiva, vale lembrar que tais diretrizes apontam para a importância da existência de um serviço de apoio educacional especializado que seja orientado para a análise do contexto educacional e para o conhecimento da ação pedagógica, por meio do contato com os professores, com o ambiente da sala de aula, com o processo de ensino e de aprendizagem e com suas respectivas estratégias metodológicas e avaliativas.

Assim, de acordo com as reflexões acima desenvolvidas, propõe-se que a atuação das EEAA seja pautada por três grandes dimensões de trabalho, que não devem acontecer de forma estanque como se fossem uma sucessão de etapas hierarquizadas, mas devem ser desenvolvidas concomitantemente, articuladas dialeticamente ao

As três dimensões propostas para o trabalho das EEAA baseiam-se nas construções teóricas de Marinho-Araújo e Almeida (2005) e no modelo de intervenção às queixas escolares desenvolvido por Neves (2003, 2009).

longo da atuação das EEAA. A seguir, essas três grandes dimensões serão apresentadas e comentadas:

- Mapeamento institucional das instituições educacionais.
- Assessoria ao trabalho coletivo dos professores.
- Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que todas as dimensões de atuação têm um caráter avaliativo ancorado na perspectiva da avaliação mediada. Essa assume uma abordagem contextualizada, dinâmica, processual e interativa. Os princípios dessa avaliação combinam avaliar e intervir, ou seja, ao mesmo tempo em que se investiga o objeto, ações interventivas são desencadeadas. Nesse processo, valoriza-se a mediação, ou seja, como o outro pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os sujeitos da instituição educacional e não só dos estudantes em situação de queixa. Assim, a avaliação, não deve ser utilizada unicamente para descrever, mas para descortinar todo um processo de ensino e de aprendizagem, explicando-o.

Em se tratando dos estudantes em situação de queixa escolar, Rey (1999 apud Gurgel, 2002) entende que o processo avaliativo não pode ser um ato instrumental de aplicar um conjunto de instrumentos para chegar a um resultado. Deve ser um processo de relação constituído por meio da comunicação para produzir conhecimentos que facilitem a inteligibilidade do sujeito, desvelando a sua singularidade. Assim, a avaliação deve ser entendida como um processo de produção de conhecimento científico e diferenciado que pode ser utilizado na investigação de um caso.

Para o Conselho Federal de Psicologia (2003), a avaliação é entendida como um processo técnico-científico de coleta de dados, estudos e interpretação de informações a respeito de fenômenos que são resultantes da relação do indivíduo com a sociedade. Para tanto, utilizam-se de estratégias, métodos, técnicas e instrumentos. Tais instrumentos precisam buscar a capacidade do estudante, analisando o processo de ensino e de aprendizagem, as condições oferecidas para

tanto e, principalmente, ter um compromisso sobre a importância dos resultados da avaliação para a carreira escolar do estudante.

As conseqüências da avaliação para o processo educacional determinam a carreira escolar do sujeito. Diante disso, há a necessidade de se considerar todo o contexto em que o estudante está inserido no momento da avaliação, pois se há, por parte da escola, a suspeita de que existe algum problema na ou da criança, é nesse contexto que devem ser abordadas as questões sobre essa pretensa dificuldade (Gurgel, 2002).

Nessa proposta, o verdadeiro sentido da avaliação será o de oferecer subsídios ao processo educacional.

1) MAPEAMENTO INSTITUCIONAL

Originalmente, o Mapeamento Institucional (MI) referia-se a um aspecto específico da proposta de atuação preventiva do psicólogo escolar defendida por Marinho-Araújo e Almeida (2005), mas que, em virtude de sua significativa importância, foi ampliada para o contexto de trabalho das EEAA.

Esse trabalho constitui-se como uma etapa de análise institucional, que mantém o foco em suas várias dimensões, isto é, pedagógica, administrativa, social, cultural, entre outras, considerando que estas são promotoras de sucesso e/ou de fracasso no âmbito do espaço escolar.

A proposta de mapear a instituição educacional integra-se a uma perspectiva de atuação preventiva e institucional, por parte da EEAA, uma vez que remete e compromete os profissionais desse serviço à compreensão do contexto escolar, valorizando as características particulares que interferem diretamente no desempenho da instituição educacional. Portanto, o MI contribui para que o psicólogo e o pedagogo atuem de forma intencional, sistematizada e adequada, proporcionando uma visão aprofundada e clara de cada instituição.

Assessoria: conceito que sugere o planejamento, a discussão e a avaliação compartilhadas de ações, através das quais todos os envolvidos podem responsabilizar-se pelas construções produzidas, segundo, obviamente, a especificidade de cada atividade.

Possibilita a construção de novas e variadas estratégias educacionais, conduzindo também à reflexão acerca da própria prática profissional.

Para isso, o MI deve ser realizado no início da atuação das EEAA e atualizado em seu decurso, a partir das modificações na e da instituição. Sua elaboração deve responder, por exemplo, a questionamentos como:

- Qual a história da instituição educacional (quais os acontecimentos importantes, em que contexto foi fundada)?
- Quais e o que dizem os documentos norteadores do funcionamento da instituição educacional?
- Como se organiza a instituição educacional? Qual sua estrutura de trabalho?
- Como se dá a relação entre os atores da instituição educacional?
- Quais são a sua filosofia, sua missão e seus objetivos? São evidenciados no cotidiano da instituição educacional?
- Quais concepções e pressupostos conduzem as práticas na instituição?
- Como tais concepções são vivenciadas e praticadas pelos diferentes atores da instituição educacional?
- Qual a percepção dos professores e dos servidores acerca da instituição educacional na qual trabalham?
- Qual a conjuntura social, política e econômica na qual a instituição educacional se insere?

Dessa forma, as EEAA têm condições de conhecer melhor a instituição, sistematizar ações e promover um fértil diálogo com a instituição educacional, visando à reflexão e à ressignificação de concepções e práticas capazes de transformar o contexto escolar.

2) ASSESSORIA AO TRABALHO COLETIVO

Concomitantemente ao Mapeamento Institucional (MI), o assessoramento das EEAA à comunidade escolar acontece por meio da sua inserção do cotidiano da instituição educacional e pela participação do psicólogo e do pedagogo nos espaços institucionalizados, próprios

do contexto educacional, tais como: coordenações pedagógicas; conselhos de classe; reuniões ordinárias (bimestrais de pais e mestres) e extraordinárias; projetos e eventos escolares diversos; e formação continuada do corpo docente (Marinho-Araújo e Almeida, 2005).

Assim sendo, essa participação cotidiana cria um senso de pertencimento das EEAA à equipe escolar, permitindo que o psicólogo e o pedagogo possam:

- Contribuir com conhecimentos especializados acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem;
- Favorecer a tomada de consciência, por parte dos atores da instituição educacional, acerca de sua história, sua identidade e de suas potencialidades para atuação;
- Compreender, com profundidade, como trabalham os atores da instituição educacional, o que pensam e como contribuem para sucesso escolar;
- Promover a manutenção de espaços de reflexão, capazes de favorecer a ressignificação das concepções de desenvolvimento, de aprendizagem, de ensino, de avaliação, dentre outras;
 - Contribuir com a formação continuada dos professores, viabilizando a aquisição de conhecimentos teóricos, o desenvolvimento de habilidades e de recursos para a mobilização de competências, e a construção de conhecimentos que atendam às especificidades do contexto de cada instituição educacional.

Dessa forma, a assessoria das EEAA ao trabalho coletivo constitui-se como uma estratégia de intervenção que auxilia a instituição educacional na conscientização dos processos educativos, tanto no que se refere aos avanços, compreendidos como ações pedagógicas bem sucedidas, quanto aos desafios que podem ser superados por meio da ação coletiva.

Acompanhamento do Processo de Ensino e Aprendizagem: "Análise e intervenção na relação professor-aluno, compreendendo a importância dessa relação como núcleo do processo de ensino e aprendizagem e, por isso, geradora de obstáculos ou avanços à construção do conhecimento pelos alunos" (Marinho-Araújo e Almeida, 2005, p. 95).

3) ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Partindo-se da compreensão de que o trabalho das EEAA relaciona-se tanto aos processos de ensino quanto aos de aprendizagem, presentes na instituição educacional, pode-se dizer que essa dimensão de intervenção permite o estabelecimento de momentos de reflexão acerca da forma pela qual se dá a aplicação de métodos e de técnicas pedagógicas, por parte do corpo docente, assim como na prática diária de sala de aula, na realização de projetos interdisciplinares, entre outros.

O acompanhamento das EEAA ao processo de ensino e de aprendizagem, que deve acontecer concomitantemente às outras duas dimensões anteriores, tem como foco a promoção da reflexão junto aos atores da instituição educacional, de como esses planejam, executam e avaliam seus trabalhos de uma forma geral. Portanto, vale ressaltar que o envolvimento do psicólogo e do pedagogo com as questões pedagógicas não se confunde com ou se sobrepõe à, por exemplo, atuação do coordenador pedagógico, que é responsável pelas atividades de planejamento e de execução das atividades pedagógicas específicas da instituição.

Nessa dimensão, os profissionais da EEAA podem contribuir, segundo sua especificidade, para ações como:

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

Para tanto, esta dimensão do trabalho das EEAA organiza-se em dois eixos:

- 3.1 Discussão das práticas de ensino, isto é, de reflexão sobre as práticas pedagógicas;
- 3.2 Intervenção nas situações de queixa escolar, relacionado ao acompanhamento especializado aos estudantes que se encontram nesta situação.

A seguir serão apresentados e discutidos os pontos principais desses dois eixos de acompanhamento ao processo de ensino e de aprendizagem.

3.1. Discussões acerca das práticas de ensino

De modo a contribuir com a construção de um processo de intervenção que melhore o desempenho dos alunos e possibilite a concretização de uma cultura de sucesso escolar, é necessário que os psicólogos e os pedagogos das EEAA analisem e compreendam, entre outros aspectos, as relações que se estabelecem no âmbito do ensino e da aprendizagem, uma vez que essa relação se constitui como núcleo privilegiado de desenvolvimento, a partir dos processos de aprendizagem implementados.

Assim, segundo Marinho-Araújo e Almeida (2005), entende-se que a atuação das EEAA deve possibilitar a promoção de momentos de apoio e de reflexão às práticas pedagógicas cotidianas, por meio da utilização de espaços institucionalmente constituídos (coordenação pedagógica e conselhos de classe), ou ainda, de situações especificamente criadas pela EEAA (vivências e oficinas), que visem a construção de alternativas teórico-metodológicas de ensino e de avaliação, com foco na construção de habilidades e de competências dos alunos.

Acredita-se que, por meio desse eixo de atuação, as EEAA possam contribuir para a revitalização dos momentos de planejamento e de avaliação das intervenções pedagógicas que a instituição

“A análise das dificuldades que se apresentam durante o processo pedagógico, manifestadas nas ações de aprender e ensinar, necessitam mudar de foco, saindo de uma análise que responsabiliza os indivíduos envolvidos no processo, que são o professor e o aluno, e partindo para a análise das relações interpessoais que se estabelecem nesse contexto, especialmente as relações entre professor e aluno, entendidas como núcleo do processo de ensino-aprendizagem” (Araújo, 1995, resumo).

O acompanhamento do Processo de Ensino e Aprendizagem proporciona a “criação de um novo foco de análise para o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a relação bidirecional constitutiva do ensinar e do aprender como processo não dicotomizado de articulação teórica e prática” (Marinho-Araújo e Almeida, 2005, p. 97). “A não aprendi-

zagem do aluno na escola (...) é um problema que não pode ser analisado ou diagnosticado separado das condições e relações político-sociais e econômicas vigentes, das ideologias, da cultura e de suas relações e implicações com a educação escolar, que possibilitam sua emergência (Neves e Machado, 2005, p. 139).

educacional desenvolve. Vale destacar que esse trabalho articulado entre psicólogos, pedagogos e professores contribui diretamente para a promoção do sucesso escolar, pois pode promover a reflexão sistemática das práticas na escola, que devem se tornar mais lúcidas e intencionais, uma vez que leva em consideração a articulação entre as técnicas de trabalho, o contexto local e as relações sociais estabelecidas na instituição educacional.

3.2. Intervenção nas situações de queixa escolar

Além das ações institucionais e preventivas a serem desenvolvidas pelas EEAA, já descritas anteriormente, os psicólogos e os pedagogos também devem promover intervenções no contexto escolar a partir das demandas originadas pelos atores da instituição educacional, que, em sua maioria, relacionam-se a situações de queixa escolar, as quais solicitam, frequentemente, avaliações e intervenções especializadas junto aos estudantes com história de multirrepetência, defasagem idade/série, fragmentação do processo de alfabetização, suspeita de necessidades educacionais especiais, dentre outros.

Nesse eixo do trabalho, para a intervenção em situações nas quais já esteja instalada a queixa escolar, adota-se, nesta Orientação Pedagógica, o modelo desenvolvido por Neves (2009) intitulado *Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção – PAIQUE*, por considerar-se, em primeiro lugar, sua consonância com o trabalho das EEAA (uma vez que foi desenvolvido dentro do próprio serviço), e, em segundo lugar, porque o modelo representa uma metodologia que permite que os profissionais das EEAA intervenham e analisem os múltiplos fatores presentes no contexto escolar que contribuem para a instalação de impasses ao processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Neves (2001), a atuação do serviço de apoio especializado não deve eximir o acompanhamento direto aos estudantes; contudo,

é essencial ampliar essa atuação, de modo a privilegiar a busca por estratégias que possibilitem o entendimento das origens das dificuldades na aprendizagem, sem a consideração do fracasso escolar como fruto de um problema individual do educando ou de sua família. Assim, segundo palavras da autora:

É possível uma forma de atuação (...) nas equipes de Atendimento Psicopedagógico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que englobe o atendimento aos alunos sem, no entanto, deixar de oferecer um espaço de escuta psicológica aos professores, realizando o atendimento sob uma perspectiva psicológico-educativa, considerando o professor como co-participante do trabalho junto ao aluno e, dessa forma, integrando as modalidades de atendimento psicopedagógico às modalidades de atuação que visam a promoção à saúde e ao sucesso escolar, trabalho de natureza essencialmente preventiva (pp. 60-61).

Vale destacar, portanto, que, ao receber uma demanda de queixa escolar, que muitas vezes localiza o aluno como portador de algum problema fisiológico ou psicológico dificultador da aprendizagem, os profissionais das EEAA devem manter um olhar reflexivo não somente sobre o aluno encaminhado, mas devem procurar investigar o contexto escolar e considerar seus atores como sujeitos promotores de transformações nos processos escolares, segundo as particularidades das relações e dos recursos que permeiam o trabalho pedagógico em cada caso encaminhado.

O PAIQUE (Neves, 2009¹⁶) constitui-se como uma alternativa à forma tradicional de enfrentamento às queixas escolares, cuja atuação

¹⁶ Comunicação direta da autora durante o curso intitulado “Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”, promovido no 1º semestre de 2009, para todos os psicólogos escolares e os pedagogos que compunham o serviço.

Na atuação das EEAA, é necessário que haja a superação da dicotomia avaliação / intervenção. (...) Desde o início do trabalho de avaliação, acontece um processo de intervenção na história escolar do aluno. Portanto, o início da intervenção ocorre desde a procura do professor pelos profissionais das EEAA, porque isso já movimentava a história do aluno. Pode-se falar que a intervenção tem início pelo processo de problematização do encaminhamento com o professor e pelo conhecimento da história escolar do aluno. Dessa forma, a avaliação e a intervenção são tratadas de modo contínuo e integrado (Neves e Almeida, 2003).

centralizava-se, de forma praticamente exclusiva, no atendimento aos alunos sem a consideração de que os professores seriam participantes importantes desse processo de intervenção.

O modelo prevê que a atuação do serviço de apoio especializado aos alunos com queixas escolares da instituição educacional seja iniciada junto aos docentes, uma vez que são eles que demandam a queixa escolar. Caso essa intervenção não seja suficiente, que se aprofunde, então, a intervenção iniciando um trabalho com a família e, na persistência das demandas, pode-se chegar a um trabalho diretamente com os próprios alunos. No PAIQUE (Neves, 2009), os três níveis de intervenção possuem uma terminalidade independente, uma vez que a passagem para a próxima etapa só acontecerá se for necessário, ou seja, se a intervenção realizada não tiver propiciado as mudanças relativas à queixa escolar que foi apresentada.

Segundo Neves e Machado (2005), a terminalidade flexível do PAIQUE é um avanço significativo, uma vez que:

A não obrigatoriedade do cumprimento de todas as etapas também favoreceu a ocorrência de intervenções mais rápidas e eficazes no atendimento às queixas escolares apresentadas, eliminando o desgaste da realização de etapas e/ou procedimentos desnecessários para o entendimento e superação de cada história em particular. Assim, o cumprimento de todos os níveis de atendimento passa a ser determinado pelas especificidades de cada caso (p. 149).

Cumprido ressaltar que este modelo de intervenção em situações de queixas escolares reforça a importância da escola enquanto espaço privilegiado de aprendizado e de desenvolvimento humano, proporcionando importante movimento de valorização da autonomia do professor e de realização de um trabalho de natureza institucional e preventiva (Neves e Almeida, 2003).

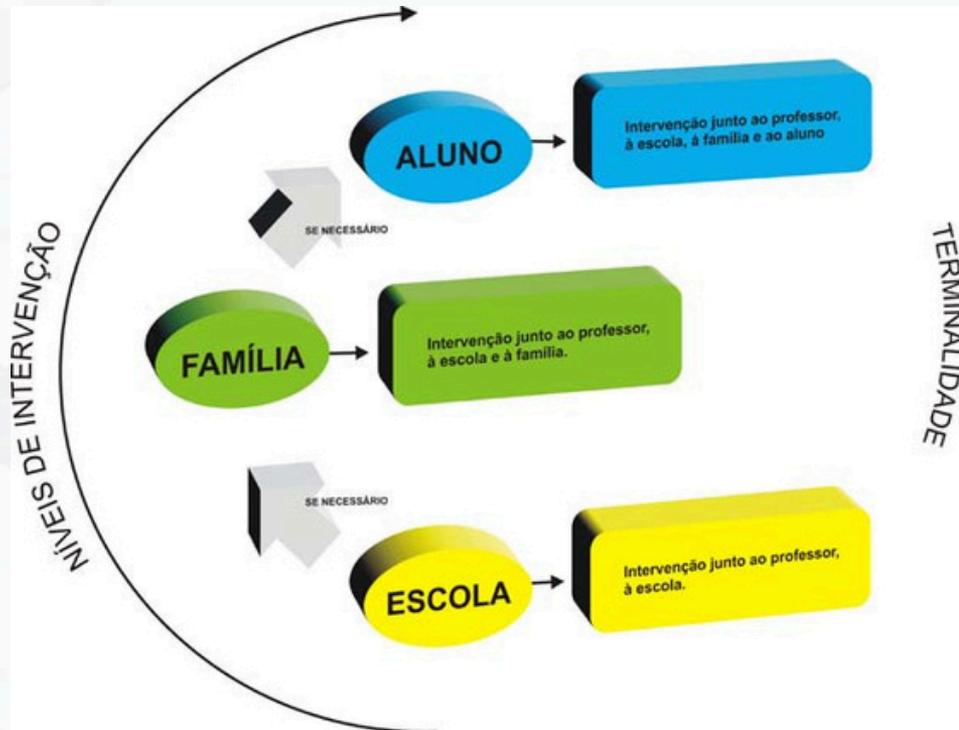
A partir da publicação do PAIQUE em 2003, Neves (2009) discutiu teoricamente a pertinência do modelo em diversos fóruns, principalmente nos Congressos da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e nos Simpósios da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) e, também, discutiu de forma sistemática com profissionais que estão utilizando o modelo, principalmente com os do Distrito Federal. A partir desses intercâmbios, e com base em suas pesquisas, a autora propôs uma atualização do PAIQUE.

Dessa forma, a nova versão do PAIQUE (Neves, 2009), reorganizou a estrutura de seus níveis de intervenção, que passaram de cinco para três, a saber: Nível Escola (junção dos antigos níveis 1 e 2), Nível Família (correspondente ao antigo nível 3), e, Nível Aluno (junção dos antigos níveis 4 e 5).

A Figura 1 traz a nova representação gráfica do PAIQUE (Neves, 2009)¹⁷.

17 No documento Plano Orientador – Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, divulgado no 1º semestre de 2009 e trabalhado ao longo do curso “Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”, constava o modelo antigo do PAIQUE (Neves e Almeida, 2009). O presente documento Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem traz a versão atual do modelo (Neves, 2009).

FIGURA 1



REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO PAIQUE (Neves, 2009)

Nota. Neves, M. M. B. J. (2009). Procedimentos de avaliação das queixas escolares e níveis de intervenção – PAIQUE. (Trabalho não publicado). Reproduzido com a permissão direta da autora.

A terminalidade do processo de avaliação das queixas escolares constitui-se numa dimensão importante no PAIQUE (Neves, 2009), pois o critério para se encerrar a avaliação/intervenção deixa de ser o cumprimento de etapas pré-definidas e passa a ser a retomada, pelo aluno, do processo de escolarização.

O não cumprimento obrigatório de todas as etapas favorece a ocorrência de intervenções mais rápidas e eficazes junto às queixas

escolares apresentadas, eliminando o desgaste da realização procedimentos desnecessários para o entendimento e superação de cada história em particular. Assim, o cumprimento de todos os níveis de intervenção passa a ser determinado pelas especificidades de cada caso.

O modelo foi estruturado de forma a possibilitar terminalidade do processo em cada um dos níveis. A passagem para o nível seguinte somente ocorrerá se necessário, ou seja, a passagem para o nível seguinte não se constitui em uma obrigatoriedade para todos os alunos encaminhados e só ocorrerá se, e somente se, não tiverem ocorrido mudanças na condição escolar da criança. Assim, não se terá um modelo completo a seguir, e sim, um modelo que possibilite que os psicólogos escolares e os pedagogos atuem inicialmente junto aos professores, mas, caso essa estratégia não seja suficiente, o modelo possibilita também uma intervenção com a família e, ainda, com os alunos (Neves, 2009).

Portanto, ao permitir e ao proporcionar que a escola e os professores possam debater e refletir sobre a queixa que sinalizaram, o PAIQUE (Neves, 2009) revela-se um modelo apropriado para a intervenção das EEAA, funcionando como uma ferramenta de promoção da conscientização e de ressignificação da própria prática docente, e, portanto, de caráter também preventivo.

O CARÁTER MULTIDISCIPLINAR DAS EEAA: A ARTICULAÇÃO ENTRE A PSICOLOGIA ESCOLAR E A PEDAGOGIA FAVORECENDO O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A atuação conjunta entre profissionais da Psicologia e da Pedagogia permite que as intervenções desencadeadas nas instituições educacionais sejam mais eficazes, uma vez que estão conjugadas duas áreas de saber, que contribuem com conhecimentos complementares sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

A multidisciplinaridade das EEAA não significa a dissolução de diferentes áreas de saber em um amálgama de conceitos e métodos únicos, que só produziram sobreposição de tarefas e funções.

Na realidade, significa a possibilidade de que as intervenções realizadas sejam mais eficazes, uma vez que estão conjugadas duas áreas de saber (Psicologia e Pedagogia), que contribuem com conhecimentos específicos, mas complementares, sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Para o êxito dos trabalhos em grupos multiprofissionais, é fundamental que cada área profissional tenha consciência a respeito dos seus papéis e funções, de maneira que não haja a sobreposição de tarefas, nem tampouco a ocorrência de formas de trabalho desarticuladas e concorrentes (Marinho-Araújo e Almeida, 2005b).

Dessa forma, comentar-se-á brevemente acerca da articulação dessas duas áreas, para, então, explicitar e delimitar o campo de atuação dos psicólogos e dos pedagogos.

Primeiramente, faz-se necessário esclarecer que o trabalho especializado desenvolvido pelas EEAA, denominado à época de sua origem como *psicopedagógico*, não se relacionava às concepções de atuação no âmbito do conhecimento especializado em Psicopedagogia, principalmente porque a elaboração das primeiras orientações pedagógicas que regulamentaram o serviço são anteriores às construções dessa nova área, que começou a tomar forma no final do século XX.

Na verdade, a proposta de desenvolvimento de um serviço de atendimento psicopedagógico no âmbito da SEDF, no final da década de 1960, baseou-se na compreensão de que, nesse serviço, o termo psicopedagógico representava o trabalho articulado de duas áreas distintas, que se ocupam do desenvolvimento e da aprendizagem como objetos de estudo, e que deveriam coadunar suas contribuições para favorecer o processo educativo dentro das escolas (Pain, 1992).

A respeito da importante relação estabelecida entre os psicólogos e os pedagogos, no âmbito do trabalho das EEAA, vale ressaltar que a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos de ambos os profissionais resulta no enriquecimento das discussões e das práticas cotidianas, isto é, o olhar de cada profissional das EEAA acrescenta e esclarece acerca das situações cotidianas, segundo os conhecimentos inerentes a cada área. Dessa forma, as EEAA têm a oportunidade de consolidar suas ações, sejam elas de planejamento, de execução ou de avaliação das intervenções realizadas, com vistas à promoção de avanços no processo de ensino e de aprendizagem e consolidação de uma cultura de sucesso (Barbosa, 2008).

Finalmente, deve-se reconhecer que a articulação entre a Psicologia e a Pedagogia, dentro do espaço educativo, cria possibilidades de reflexão nas quais as dificuldades enfrentadas no cotidiano, originadas

pelas contradições que emergem entre as diretrizes previstas na legislação e as práticas diárias, os aspectos políticos, sociais e administrativos, podem adquirir uma conotação menos determinante do contexto. A atuação multidisciplinar das EEAA, favorecendo as reflexões do grupo escolar, coopera para que esses fatores desfavoráveis não mais se configurem como definidores das situações de fracasso escolar. Em outras palavras, segundo uma perspectiva de valorização das relações para a promoção da cultura de sucesso, espera-se que os atores escolares possam adquirir clareza acerca dos desafios a serem enfrentados, de modo que consigam mobilizar ações e estratégias coletivas voltadas ao desenvolvimento de suas competências profissionais.

Nesse sentido, é necessário reconhecer que a noção de competência remete ao conceito de temporalidade, uma vez considerada e priorizada a dimensão histórica desse processo, pois, como aponta Araújo (2003), o desenvolvimento de competências:

Requer apropriação e integração progressivas recursos, conhecimentos, saberes além das possíveis transformações de crenças, representações, valores. A consolidação das competências na trajetória profissional pressupõe uma dimensão histórica, ressignificada durante o desenvolvimento do sujeito, no interjogo das relações sociais partilhadas. Assim, trabalhar com competências é prever processos de continuidade e de rupturas transformando-se complementarmente, em função das inúmeras situações que vivenciamos (p. 78).

A seguir, são apresentadas reflexões a respeito do perfil do psicólogo escolar e do pedagogo da EEAA, segundo uma perspectiva de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, por meio da valorização dos avanços e das ações bem sucedidas presentes no contexto da instituição educacional.

Tanto aos psicólogos como aos pedagogos das EEAA, é necessário o desenvolvimento de ações institucionais, preventivas e interventivas, concebidas intencional e planejadamente, que visem à reflexão sobre os espaços de atuação das EEAA, por meio de um trabalho conjunto e articulado (Marinho-Araújo e Almeida, 2005b).

A Construção da Identidade Profissional: o perfil do profissional que atua nas EEAA

Pensar o perfil dos profissionais que compõem as EEAA requer considerar a natureza e a constituição da identidade do psicólogo e do pedagogo, nas quais se configuram questões complexas, relacionadas e influenciadas por muitos aspectos. Requer pensar também, para além das especificidades de cada profissão, na construção histórica de um perfil do profissional que atua nesse serviço, haja vista a sua existência ao longo de seus 41 anos de história.

De acordo com Marinho-Araújo e Almeida (2005b), a constituição da identidade profissional deve ser entendida como pertencente a uma categoria profissional específica, com objetivos, história e características próprias, definidas e desenvolvidas na formação (inicial e continuada), na demarcação do campo de atuação e no domínio dos saberes e dos conhecimentos que caracterizam as possibilidades da intervenção profissional.

Segundo as autoras, uma identidade profissional é constituída por características particulares da profissão que a diferenciam de outras. Essas características constroem-se por meio de uma história, de um conjunto de traços e de conhecimentos que definem, particularizam e constituem a especificidade profissional. Além disso, a identidade profissional faz com que a pessoa desenvolva um sentimento de grupo e de pertencimento a ele.

Acredita-se que seja fundamental, para o psicólogo e para o pedagogo, terem consciência da natureza, das concepções e das repercussões da suas identidades profissionais, que se constroem segundo uma articulação entre aspectos subjetivos, técnicos, culturais e históricos, tanto no que diz respeito ao seu papel como integrante das EEAA, quanto às especificidades de cada profissão. Dessa forma, tornar-se-á possível buscar a lucidez e a clareza necessárias ao seu exercício profissional.

Entretanto, antes de valorizar as especificidades de conhecimento e de atuação que caracterizam as áreas da Psicologia e da Pedagogia, deve-se reconhecer que, diante das exigências práticas de atuação das EEAA, existem alguns recursos e saberes (técnicos, pessoais, interpessoais e éticos) que, de forma geral, deveriam ser partilhados por todos os que compõem as EEAA, independentemente de suas áreas profissionais. Dentre eles podemos citar¹⁸:

- conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, das características e fatores determinantes do desenvolvimento humano na infância, na adolescência e na vida adulta;
- compreensão acerca dos fenômenos básicos de aprendizagem, bem como das relações que se estabelecem entre ela e o desenvolvimento humano;
- disponibilidade para rever conhecimentos, crenças e pontos de vista, a partir de novas orientações ou atualizações;
- habilidade em persistir e perseverar em ações planejadas, a despeito de insucessos circunstanciais;
- habilidade para elaborar projetos individuais de estudo e de aperfeiçoamento profissional;
- capacidade de autonomia frente a situações de conflito ou de decisões;
- facilidade para coordenação de estudos, de tarefas e de trabalhos coletivos;
- sensibilidade para considerar a singularidade de cada situação diante de decisões e de avaliações;
- habilidade para o questionamento e para a interrogação reflexivos, críticos e constantes sobre suas próprias decisões, ações e posturas;

“Os desafios do psicólogo escolar que se depara com a necessidade de contribuir com a implementação de uma política pública no contexto escolar estão relacionados com o processo de compreensão, aceitação e motivação dos membros do coletivo escolar para ativar e criativamente efetivá-la” (Martinez, 2007, p. 114).

18 Em Marinho-Araújo (2007, p. 31).

- sensibilidade e habilidade para trabalhar com o pluralismo e a com a diversidade;
- compromisso político-social com a transformação da realidade social;
- disponibilidade para revisão de critérios, guias e referências em função de novos dados ou argumentações.

Perfil do Psicólogo

A atuação do psicólogo vem passando, desde a década de 1990, por questionamentos contínuos relacionados ao uso de práticas clínicas, centradas no tratamento do aluno que manifestava a dificuldade de aprendizagem.

Na virada do século XXI, estudiosos da área avançaram desse contexto de questionamento para a sistematização de práticas emergentes e de consolidação de outras que, embora consideradas tradicionais, contribuem satisfatoriamente para apoiar o processo de aprendizagem, no que compete à intervenção psicológica (Araújo, 2003; Barbosa, 2008; Martínez, 2003; Neves, 2001, Vectore, 2007).

O atual perfil de atuação do psicólogo, no âmbito da instituição educacional, coaduna-se à compreensão de um profissional que, de acordo com Marinho-Araújo e Almeida (2005) realiza:

(...) a análise das relações interpessoais, como unidade de análise da prática pedagógica para, entre outras ações preventivas, criar com e entre professores um espaço de interlocução que privilegie não só aspectos objetivos do desenvolvimento e da aprendizagem humana, mas, sobretudo, o exercício da conscientização dos aspectos intersubjetivos, constitutivos desse desenvolvimento, o psicólogo estaria contribuindo para a promoção da

conscientização de papéis, funções e responsabilidades dos participantes das complexas redes interativas que permeiam o contexto escolar (p. 67).

A respeito da relação da Psicologia com a Educação deve-se destacar que, atualmente, o trabalho psicológico privilegia a reflexão e a intervenção nos espaços de discussão da instituição educacional, auxiliando para a transformação desse espaço em local de valorização do ser humano. Essas novas articulações no âmbito da instituição educacional acabam por ressignificar o relacionamento entre as áreas citadas, outrora marcadas pela adoção de concepções naturalizantes e psicologizantes acerca dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

O psicólogo que atua no âmbito das EEAA deve possuir formação em nível superior, com diploma devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação, e registro atualizado no Conselho Regional de Psicologia – 1ª Região. Deve constituir-se como membro efetivo do contexto escolar que trabalha, atuando na ressignificação das concepções dos atores da instituição educacional, especialmente no que se refere à compreensão de como ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento. Para tanto, utiliza estratégias metodológicas específicas como o mapeamento institucional e a escuta clínica, que lhe permite compreender as “vozes institucionais”, isto é, as recorrências de significados e de sentidos que “ecoam” de professores e demais funcionários acerca do contexto escolar, do processo de ensino e de aprendizagem e das relações interpessoais estabelecidas.

“Os desafios que o trabalho no sistema educativo coloca para o psicólogo são muitos, tanto pelas múltiplas possibilidades de atuação, quanto pelas exigências de uma formação profissional sólida e permanente compatível com elas. Cabe ao psicólogo, na sua condição de sujeito, querer assumi-las” (Martinez, 2007, p. 131).

“(…) Nenhum curso de formação pode abarcar todas as necessidades dos sujeitos singulares nem todas as necessidades de uma prática profissional altamente complexa e diferenciada (...). Por isso é que o auto-didatismo se constitui numa importante figura na formação” (Martinez, 2007, p. 130).

Assim, o perfil do psicólogo, no âmbito da instituição educacional, deve compreender, entre outros aspectos, o desenvolvimento dos seguintes recursos mobilizadores de competências¹⁹:

- capacidade de análise, aplicação, re-elaboração e síntese do conhecimento psicológico, quando aplicado ao contexto de intervenção profissional; clareza substancial da relação entre as
- concepções teóricas sobre o conhecimento psicológico e o trabalho a ser desenvolvido;
- postura crítica, lúcida e permanentemente reflexiva acerca do homem, do mundo e da sociedade, em função do contexto social no qual está inserido;
- busca constante de fundamentação e de segurança para o planejamento de estratégias interdisciplinares de comunicação e de ação que integrem e legitimem a intervenção psicológica;
- comprometimento com o exercício de uma função político-social transformadora, exercendo-a eticamente no campo educacional;
- domínio de teorias, de conceitos e de metodologias da Psicologia para intervenções psicológicas de caráter preventivo, individual ou coletivo, em contextos educativos;
- disponibilidade para socializar saberes, promover a circulação de informações, estimular a participação coletiva e o diálogo em equipes profissionais e multiprofissionais, compartilhando metas e objetivos comuns;
- sensibilidade para integrar, nos processos relacionais, saberes e conhecimentos, ouvindo o outro, respeitando diferentes pontos de vista, abrindo-se para o novo, disponibilizando conquistas pessoais em prol de projetos coletivos;
- facilidade em buscar alternativas de resolução de problemas, por meio de habilidades comunicativas e cooperativas;

¹⁹ Em Araújo, (2003, p. 115-118); Marinho-Araújo e Almeida (2003, pp. 77-78) e Marinho-Araújo (2007, p. 31).

- sensibilidade para integrar saberes e conhecimentos na relação com o outro;
- disseminação de uma cultura de esperança e de confiança nas ações humanas e nas transformações sociais; habilidade para
- escutar, incentivar e orientar os professores para o desenvolvimento de estratégias relacionais e de ensino específicas para os alunos com queixas escolares;
- habilidade para escutar e para orientar pais e familiares, em relação aos aspectos que interfiram direta ou indiretamente no desempenho escolar dos alunos, tais como relacionais, subjetivos, pedagógicos;
- habilidade para escutar e orientar os alunos com queixas escolares.
- desenvolvimento de um compromisso político com o movimento histórico de mudanças pessoais e coletivas;
- responsabilidade pelas escolhas feitas e por suas consequências;
- comprometimento com ações éticas.

Perfil do Pedagogo

O pedagogo ocupa-se do estudo sistemático das práticas educativas que se realizam em sociedade, como processos fundamentais da condição humana. De acordo com Libâneo (2005), a Pedagogia investiga a natureza, as finalidades e os processos necessários às práticas educativas, com o objetivo de propor a realização desses processos nos vários contextos em que essas práticas ocorrem. Ela possui objeto, problemáticas e métodos próprios de investigação, configurando-se como “ciência da educação”.

Libâneo (2005) afirma que as práticas educativas não se restringem à instituição educacional ou à família. Elas ocorrem em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social humana, tanto de modo não institucionalizado, sob várias modalidades, quanto por práticas

“Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação histórica. Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações” (Libâneo, 1996, p. 127).

educativas com elevados graus de intencionalidade, sistematização e institucionalização, como as que se realizam nas escolas ou em outras instituições de ensino, compreendendo o que o autor denomina por educação formal. É esta última que se constitui no objeto de estudo da Pedagogia, demarcando-lhe um campo próprio de investigação. Ela estuda as práticas educativas tendo em vista explicitar finalidades, objetivos sociais, políticos, econômicos e formas de intervenção pedagógica para a educação e, ainda, propõe uma reflexão global da realidade da educação.

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

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

- compreensão acerca da elaboração, da execução e da análise da Proposta Pedagógica;
- conhecimento acerca do desenvolvimento e da implantação de projetos de educação no contexto escolar;
- domínio de conhecimentos didáticos direcionados ao processo de ensino nos diversos componentes curriculares que compõem a Educação Infantil e as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental;
- capacidade de assessoramento do planejamento pedagógico, quanto à seleção de conteúdos e à organização da metodologia de ensino mais adequada, em consonância com os objetivos 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 interfiram direta ou indiretamente no desempenho escolar dos alunos, tais como relacionais, subjetivos, pedagógicos;
 - habilidade para orientar e para assessorar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de alunos com queixas escolares.

Pela própria natureza da atividade escolar, todos os profissionais desempenham atividades essencialmente pedagógicas, o que, por vezes, pode dar a impressão de que estejam sendo desenvolvidas duplamente. No entanto, dois aspectos devem ser enfatizados: primeiramente, a formação do profissional das EEAA, que o capacita e o habilita para o seu exercício, numa dimensão que abrange muito mais que a própria docência; além disso, a necessidade de estabelecimento de interfaces no contexto escolar, em que vários atores desempenharão suas atividades em conjunto, de forma integrada, o que se pode evidenciar muito claramente nas ações das EEAA com a Orientação Educacional, a Supervisão e a Coordenação Pedagógica, além dos profissionais das Salas de Recursos.

“A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula” (Libâneo, 1996, p. 127).



Operacionalização Da Atuação Das Equipes Especializadas De Apoio À Aprendizagem

OBJETIVOS

Geral:

- Promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de intervenções avaliativas, preventivas e institucionais, especialmente às instituições educacionais que ofertam a Educação infantil, Ensino Fundamental – Séries/Anos Iniciais e os Centros de Ensino Especial.

Específicos:

- Favorecer a ressignificação das concepções de ensino e de aprendizagem dos atores da instituição educacional, promovendo a consolidação de uma cultura de sucesso escolar;
- Contribuir para a reflexão acerca dos diversos aspectos pedagógicos e intersubjetivos, com vistas à oxigenação das práticas e das relações no contexto escolar;
- Realizar procedimentos de avaliação/intervenção às queixas escolares, visando conhecer e investigar os múltiplos fatores envolvidos no contexto escolar;
- Contribuir com a formação continuada do corpo docente;
- Sensibilizar as famílias para maior participação no processo educacional dos estudantes;

“A atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem deverá ser direcionada para o assessoramento à prática pedagógica e ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem

em suas perspectivas preventiva, institucional e interventiva, sempre em articulação com os profissionais do serviço de

Orientação Educacional e das Salas de Recursos, quando se tratar dos alunos com necessidades educacionais especiais”.
(Art. 5º, da Portaria Nº. 254, de 12/12/2008).

Cabe ao Nível Central: a responsabilidade pelas diretrizes, orientações e supervisão gerais do trabalho a ser desenvolvido pelos profissionais que compõem todas as EEAA, pertencentes às 14 DRE da SEDF.

Cabe ao Nível Intermediário: a responsabilidade pelas diretrizes, orientações e supervisão do trabalho a ser desenvolvido pelos profissionais que compõem as EEAA, de uma DRE específica da SEDF, de acordo as necessidades e características apresentadas por aquele contexto.

- Assessorar a direção e a comunidade escolar, com vistas à criação de reflexões acerca do contexto educacional que facilitem a tomada de decisões, a construção e a implementação de estratégias administrativo-pedagógicas;
- Articular ações com os profissionais do serviço de Orientação Educacional e das salas de recursos, quando se tratar dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

ATRIBUIÇÕES

Nível Central: Núcleo de Apoio Especializado em Psicopedagogia e Orientação Educacional / Gerência de Ensino Fundamental.

Atua na coordenação, capacitação e supervisão central das EEAA, bem como na implementação e na divulgação das orientações pedagógicas específicas para o desenvolvimento do Serviço. São também suas responsabilidades:

- acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas pelos profissionais que atuam nas EEAA;
- participar, juntamente com o coordenador intermediário, de ações específicas a serem desenvolvidas com as EEAA;
- realizar reuniões mensais para orientação técnica com os coordenadores intermediários;
- realizar visitas aos pólos para supervisão técnica;
- participar de estudo de caso, quando solicitado;
- elaborar documentos normativos sobre o trabalho das EEAA;
- emitir pareceres técnicos;
- articular, junto às instituições afins, intercâmbio de estudos e de pesquisa;
- promover, em parceria com a EAPE, UnB e/ou outras Instituições de Ensino Superior, cursos de formação continuada destinados aos profissionais das EEAA;
- executar quaisquer outras atividades que se relacionem à gestão central das EEAA.

Nível Intermediário: Núcleo de Monitoramento Pedagógico /

Diretorias Regionais de Ensino.

Atua na coordenação, capacitação e supervisão intermediária das EEAA, e, em especial, às ações relacionadas à adequada operacionalização do Serviço. São também suas responsabilidades:

- participar de reuniões mensais com a coordenação central, ou quando solicitado.
- participar de reuniões semanais com os coordenadores e/ou representante do Ensino Especial e do Serviço de Orientação Educacional para estabelecer parceria técnico-pedagógica.
- providenciar, junto à Diretoria Regional de Ensino, recursos humanos necessários e espaços físicos adequados para o funcionamento das EEAA.
- acompanhar estudantes estagiários na realização de estágio supervisionado de áreas afins, no contexto da EEAA.
- articular ações com orientadores educacionais, profissionais das salas de recurso e psicólogos, que não atuam nas EEAA, para acompanhamento dos alunos das instituições educacionais.
- articular ações junto ao Conselho Tutelar para atuar em situações que necessitam de medidas de proteção à infância e à adolescência.

- divulgar documentos normativos sobre o trabalho das EEAA.
- promover encontros sistemáticos entre as equipes, para troca de experiências, formação continuada e aprimoramento da atuação especializada de apoio à aprendizagem.
- executar quaisquer outras atividades que se relacionem à gestão intermediária das EEAA.

EAAA:
Atuam pela promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, por meio das ações institucionais, preventivas e interventivas, visando colaborar para (Marinho-Araújo e Almeida, 2005):

- a superação de contradições entre as práticas educativas e as efetivas demandas dos sujeitos;
- o aprimoramento das atuações institucionais e profissionais dos atores da escola;
- a promoção da melhoria do desempenho dos alunos pela concretização da cultura de sucesso escolar.

Nível Local: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem / Instituições Educacionais.

Responsabilidades:

- Das direções das instituições educacionais:

Atuação específica junto à organização administrativa, material e funcional dos profissionais que compõem as EAAA.

- Das EAAA:
Atuação segundo as três grandes dimensões de trabalho, explicitadas na fundamentação teórica deste documento (pp. 43-59) e sumarizadas a seguir²⁰:

AÇÕES

1 = Mapeamento Institucional (MI)

Objetivo Geral

- Refletir e analisar o contexto de intervenção da prática da EAAA.

Objetivos Específicos

- Conhecer e analisar as características da instituição educacionais tais como: espaço físico, localização, quadro funcional, modalidade de ensino, turmas, turnos, entre outras.
- Investigar, evidenciar e analisar convergências, incoerências, conflitos ou avanços a partir da análise documental e da observação das práticas escolares.
- Conhecer e analisar o processo de gestão escolar e as práticas educativas.

20 Marinho-Araújo e Almeida (2005, pp. 90-97).

Procedimentos

Etapa 1 - Levantamento e construção de informações, como:

- reunião com direção e/ou coordenação da instituição educacional para explanação dos objetivos do M.I.;
- análise documental (legislações, proposta pedagógica, matrizes curriculares, regimento interno, estratégia de matrícula, projetos educacionais e outros documentos que facilitem a compreensão da natureza, organização e funcionamento da instituição educacional);
- entrevistas com a direção sobre o processo de gestão da instituição educacional e sua percepção do contexto escolar²¹;
- entrevistas com coordenadores pedagógicos para conhecer suas atuações na instituição educacional e percepção do contexto;
- observações dos espaços e das dinâmicas pedagógicas: sala de aula, reuniões de coordenação, de planejamento de ensino e outras possíveis reuniões que otimizem os objetivos do mapeamento;
- entrevistas individuais com professores para conhecer, dentre outros, a atuação, a concepção de aprendizagem, a motivação para o trabalho docente, as concepções de ensino, a avaliação e sua percepção do contexto;
- levantamento de informações históricas da instituição, acerca da origem, fatos marcantes, características do trabalho em épocas anteriores;
- informações referentes à conjuntura social, política e econômica na qual a instituição educacional se insere;
- análises de dados estatísticos relacionados ao rendimento escolar (aprovações, evasões, transferências, etc).

Para a consolidação de uma cultura de sucesso escolar é necessário que todos os atores da escola criem uma visão compartilhada de responsabilidades, papéis e funções.

21 Roteiros de entrevistas semi-estruturadas, a serem construídas pelas próprias EEAA.

“A ação pedagógica pode ser considerada como a resultante de todas as interações que se processam no contexto da escola. A qualidade do processo depende das atividades construtivas do conhecimento que os alunos realizam, da natureza do conteúdo a ser aprendido, da metodologia didática usada e das ajudas que lhes são prestadas por professores e pelos próprios colegas” (MEC, 2006, p. 55).

Etapa 2 – Análise das informações construídas:

- discussão e reflexão intra-equipe (no âmbito da EEAA, entre os psicólogos e os pedagogos), das informações construídas;
- discussão com os gestores e com o corpo docente acerca das informações construídas, com o objetivo de favorecer o trabalho administrativo-pedagógico;
- organização ou ressignificação de um Plano de Atuação da EEAA para o contexto escolar no qual estão inseridas.

Duração

O MI deve constituir-se como uma das atividades a serem realizadas logo no início da atuação da EEAA.

Contudo, vale destacar que essa ação possui um caráter dinâmico, isto é, acontece com mais intensidade no começo dos trabalhos, mas deve ser revisitado e ampliado durante todo o tempo de atuação em cada instituição educacional.

Registros

Recomenda-se que as EEAA registrem as informações levantadas, construídas e analisadas ao longo do MI, de forma a materializar e valorizar o trabalho que está sendo realizado, assim como para subsidiar a organização de um Plano de Atuação das EEAA, que contemple as características e necessidades manifestadas pelo contexto educacional.

2 - Assessoria ao Trabalho Coletivo

Objetivo Geral

- Contribuir, em parceria com os demais profissionais, para a promoção da análise crítica acerca da identidade profissional

dos atores da instituição educacional, principalmente do corpo docente, de modo a provocar a revisão e/ou a atualização de suas atuações.

Objetivos Específicos

- Revitalizar e criar espaços de reflexão com e entre professores, coordenadores pedagógicos e direção escolar, com o objetivo de promover discussões, conscientizações e possíveis transformações das concepções orientadoras das práticas pedagógicas.
- Instrumentalizar a equipe escolar e, principalmente, o corpo docente para o estudo, planejamento, operacionalização e avaliação de ações de ensino intencionalmente planejadas, por meio de um assessoramento continuado em serviço, no que compete ao conhecimento psicológico e pedagógico.
- Fornecer subsídios para que as ações escolares ocorram tanto em uma dimensão coletiva quanto individual, valorizando os saberes dos professores, suas práticas, suas identidades profissionais, suas experiências de vida; estimulando a inovação dos modos de trabalho pedagógico.

Procedimentos

- Participação na elaboração da Proposta Pedagógica.
- Colaboração na articulação e na reflexão permanente sobre o contexto escolar e seus atores.
- Participação, em conjunto com os demais profissionais da instituição educacional, nas atividades de planejamento e de avaliação do trabalho: coordenações pedagógicas coletivas, semana pedagógica, conselhos de classe, reuniões extraordinárias, dentre outras.

“Uma concepção sistêmica da realidade escolar conduz à análise de inúmeros aspectos a serem examinados sob diversos modos, seja do ponto de vista de sua filosofia, estrutura e funcionamento” (MEC, 2006, p. 51).

“É unânime a necessidade de ressignificar os procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem em geral e os fins a que se destinam. Destaca-se, ainda, a importância de contextualizar os procedimentos avaliativos incluindo-se outras variáveis de análise, além daquelas referentes aos alunos, apenas” (MEC, 2006, p.8).

- Participação, em conjunto com os demais profissionais da instituição educacional, em: reuniões de pais e mestres, reuniões de funcionários, projetos pedagógicos, festas comemorativas.
- Contribuição com o processo de formação continuada dos professores, por meio de vivências e oficinas.

Duração

Ao longo de todo o ano letivo.

Registros

Recomenda-se que as EEAA registrem as ações desenvolvidas ao longo do processo de Assessoria ao Trabalho Coletivo, com os seus consequentes desdobramentos e resultados, de forma a materializar e valorizar o trabalho que está sendo realizado, assim como para subsidiar o desenvolvimento de outras ações necessárias à organização ou à ressignificação das práticas educacionais adotadas no contexto educacional.

3 – Acompanhamento do Processo de Ensino e de Aprendizagem

3.1 – Discussões acerca das práticas de ensino

Objetivo Geral

- Favorecer o desempenho escolar dos alunos, com vistas à concretização de uma cultura de sucesso escolar.

Objetivos Específicos

- Cooptar o professor para um olhar analítico sobre a produção escolar do aluno.

- Contribuir para que o professor promova situações didáticas de apoio à aprendizagem do aluno, criando um novo foco de análise para o processo de ensino e de aprendizagem e construindo alternativas teórico-metodológicas de ensino com foco na construção de habilidades e de competências pelos alunos.
- Contribuir para a diminuição das queixas escolares e para outras manifestações do fracasso escolar.
- Promover, juntamente com os demais profissionais da instituição educacional, processos de conscientização dos professores acerca das concepções deterministas de desenvolvimento humano, de ensino e de aprendizagem que podem estar presentes em suas práticas pedagógicas, especialmente àquelas referentes ao planejamento de atividades (individualizantes, coercitivas, de corte à criatividade e à imaginação) e às escolhas de processos avaliativos, de modo a favorecer as mudanças pedagógicas necessárias ao efetivo desenvolvimento dos alunos.

Procedimentos

- Observação da dinâmica em sala de aula e dos demais contextos educativos.
- Análise, em parceria com o professor e outros profissionais da instituição educacional, acerca da produção dos alunos.
- Discussão sobre as concepções de ensino e de aprendizagem dos professores e seus impactos no planejamento das atividades escolares.

Duração

Ao longo de todo o ano letivo.

Relação professor-
aluno: “núcleo do
processo de ensino
e aprendizagem e,
por isso mesmo,
geradora de obs-
táculos ou avanços
à construção do
conhecimento pelos
alunos” (Marinho-
Araújo e Almeida,
2005, p. 95).

Registros

Recomenda-se que as EEA registrem as intervenções, os desdobramentos e os resultados obtidos ao longo desse processo, de forma a materializar e valorizar o trabalho que está sendo realizado, assim como para subsidiar a construção de novas estratégias de estudo das relações estabelecidas entre professores e alunos, permitindo a organização de outras formas de intervenções que se fizerem necessárias.

Para tanto, compete à gestão de nível central responsável pela orientação e acompanhamento das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, subordinada à Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional o encaminhamento dos instrumentos de registro respectivos às ações referidas, elaborados em conjunto com os integrantes das equipes das diferentes Diretorias Regionais de Ensino, tendo como base a aplicabilidade, a adequação, a funcionalidade e a atualização dos instrumentos.

3.2 – Intervenção nas situações de queixas escolares²²

Objetivo Geral

- Realizar ações de intervenção educacional junto aos professores, às famílias e aos alunos encaminhados com queixas escolares, individualmente ou em grupo, de acordo com a demanda apresentada, com vistas ao sucesso escolar.

Objetivos Específicos

- Desenvolver estratégias que favoreçam o comprometimento dos professores no processo de acompanhamento / intervenção aos alunos com queixas escolares, superando a distância existente entre a prática dos especialistas e a dos professores.

Neves e Almeida (2003, pp. 83-103)

- Criar um espaço de escuta do discurso dos professores, para conhecer suas concepções e suas expectativas a respeito dos desempenhos escolares dos alunos.
- Investigar os recursos mobilizados pela instituição educacional e, principalmente, co-responsabilizar o professor pelas intervenções que se fizerem necessárias ao êxito dos alunos.
- Orientar as ações dos professores e de outros profissionais da educação para o planejamento de intervenções educacionais adequadas à situação escolar do aluno.
- Avaliar de maneira contextual os alunos para encaminhamentos necessários, sendo que, no caso dos Centros de Ensino Especial, será realizada a avaliação funcional, podendo contar com a participação de outros profissionais do contexto escolar;
 - Promover a adequação curricular, propiciando subsídios às intervenções docentes no âmbito da instituição educacional.
 - Acompanhar as classes especiais, onde houver, em articulação com as coordenações intermediárias das EEAA e do Ensino Especial, Supervisor e Coordenador Pedagógico da instituição educacional, coordenador de inclusão do Centro de Ensino Especial e professores da sala de recursos, com vistas à inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.
- Promover estudos de caso nas situações em que haja necessidade de adequação ou de mudança de atendimento aos alunos que já tenham sido avaliados pela EEAA e possuam Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional.
- Elaborar documentos e Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional apresentando a conclusão de cada caso e indicando as possibilidades de atuação pedagógica no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Procedimentos

Sistematização resumida do PAIQUE (Neves, 2009).

NÍVEIS	AÇÕES PREVISTAS
ESCOLA	<ul style="list-style-type: none">• Entrevistar o professor e outros atores da instituição educacional, quando necessário, com o objetivo de:
	<ul style="list-style-type: none">• acolher a demanda do professor (encaminhamento dos alunos);
	<ul style="list-style-type: none">• ampliar a problematização dos motivos do encaminhamento;
	<ul style="list-style-type: none">• conhecer o trabalho do professor, inteirando-se de suas realizações e dificuldades;
	<ul style="list-style-type: none">• identificar as percepções e as concepções do professor sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno;
	<ul style="list-style-type: none">• constatar as ações que já foram desencadeadas e seus resultados;
	<ul style="list-style-type: none">• estabelecer um espaço de escuta no âmbito escolar;
	<ul style="list-style-type: none">• mediar conhecimentos da Psicologia que auxiliem o professor na condução da queixa formulada;
	<ul style="list-style-type: none">• mediar conhecimentos pedagógicos que auxiliem o professor; compreender, de maneira conjunta e integrada com o professor, a história escolar do aluno, reconstruindo e contextualizando a escolaridade, por meio da:<ul style="list-style-type: none">• análise das produções escolares do aluno;• compreensão do histórico escolar do aluno;• conversa com os professores das séries anteriores.
	<ul style="list-style-type: none">• visitar os espaços escolares, tais como recreio e sala de aula, para conhecer os diversos contextos nos quais o aluno está inserido e, por meio da interação com o professor e com os alunos, procurar compreender as diversas relações psicológicas e pedagógicas estabelecidas;
<ul style="list-style-type: none">• realizar atividades e projetos, em parceria com o professor, que favoreçam a intervenção nas situações de queixa escolar, no contexto de sala de aula.	

NÍVEIS	AÇÕES PREVISTAS
FAMÍLIA	<p>A entrevista com a família deve acontecer preferencialmente na própria instituição educacional do aluno e com a participação do (a) professor (a) regente, de maneira a fortalecer os modos de interação e cooperação entre escola, a equipe e a família, com as seguintes ações:</p>
	<ul style="list-style-type: none"> informar à família da demanda de queixa e apresentar as ações já desenvolvidas pela instituição educacional e pela equipe; solicitar a colaboração da família no processo
	<ul style="list-style-type: none"> de investigação da queixa escolar;
	<ul style="list-style-type: none"> inteirar-se das atividades desenvolvidas pelo aluno no ambiente familiar;
	<ul style="list-style-type: none"> conhecer as concepções da família sobre a escolaridade do aluno;
	<ul style="list-style-type: none"> identificar possibilidades de interface da instituição educacional com a família para favorecer o sucesso escolar, construindo estratégias de condução conjunta;
	<ul style="list-style-type: none"> refletir acerca das atribuições familiares e as atribuições da instituição educacional;
	<ul style="list-style-type: none"> realizar orientações advindas do psicológico e pedagógico que instrumentalizem a família na condução das questões de seu filho.

NÍVEIS	AÇÕES PREVISTAS
ALUNO	<p>No que se refere à intervenção no nível do aluno, vale destacar as seguintes considerações:</p>
	<ul style="list-style-type: none"> o trabalho neste nível caracteriza-se como uma intervenção escolar, portanto deve ter um tempo previsto de realização; indica-se que este seja de um semestre letivo. Após esse tempo sugere-se rever a necessidade de reorganizar encaminhamentos.
	<ul style="list-style-type: none"> trabalho com o aluno na instituição educacional deve priorizar a versão que a criança apresenta da sua própria história escolar, por meio das seguintes ações, que podem acontecer de maneira combinada ou isolada, conforme a especificidade de cada caso:
	<p>1. Atividades individuais:</p>
	<ul style="list-style-type: none"> conversar com o aluno sobre a natureza do acompanhamento e seus objetivos;
	<ul style="list-style-type: none"> recuperar, com o aluno, as percepções e expectativas que ele tem a respeito de sua vida escolar, resgatando a história escolar por ele mesmo. Sugere-se, como atividade, a elaboração de uma linha do tempo;
<ul style="list-style-type: none"> dialogar com o aluno sobre o encaminhamento e os procedimentos a serem realizados; 	
<ul style="list-style-type: none"> usar de instrumentos específicos (psicológicos e pedagógicos), caso necessário, que complementem a investigação e a intervenção na situação de queixa escolar. 	

NÍVEIS	AÇÕES PREVISTAS
ALUNO	2. Atividades em grupos de alunos (sugere-se em torno de 05 crianças, organizados segundo critério de idade):
	<ul style="list-style-type: none"> • realizar atividades dirigidas, tais como dramatizações, entre outras, com objetivo pedagógico de propiciar interação entre os alunos e desenvolvimento perceptivo, psicomotor, afetivo, bem como a consciência de si, possibilitando um espaço de escuta para o aluno e de estabelecimento de novas formas de interação com os outros;
	<ul style="list-style-type: none"> • favorecer o desenvolvimento de recursos pessoais e de estratégias metacognitivas, visando contribuir com o processo de aprendizagem e possibilitando aos alunos a realização de produções gratificantes;
	<ul style="list-style-type: none"> • fazer uso de instrumentos formais de avaliação, conforme descrito no tópico anterior; • agendar novos encontros com o professor para discutir e acompanhar a evolução do trabalho com o aluno, revendo e ajustando procedimentos e realizando os encaminhamentos necessários.

Nota. ALUNO23(tabela)

Em Neves (2003, 2009). Sistematizado com a permissão da autora.

Duração

Ao longo de todo o ano letivo.

Cumprido esclarecer que, quando a avaliação for direcionada aos aspectos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, os procedimentos a serem adotados devem estar baseados nos princípios da avaliação mediada:

23 De acordo com pesquisas realizadas (Neves, 2001) apenas 24% dos alunos encaminhados, em situação de queixa escolar necessitam chegar a este Nível.

“As informações colhidas ao longo do processo, sejam as referentes

às avaliações, sejam as decorrentes delas e que redirecionam as ações pedagógicas, devem ser guardadas convenientemente. Dentre outras razões, por se constituírem em inestimável material para estudos e pesquisas acerca dos instrumentos e procedimentos utilizados, além de permitirem acompanhar os progressos obtidos” (MEC, 2006, p. 41)

- promover a interação entre profissional avaliador-mediador e sujeito, a fim de compreender os processos cognitivos e o modo como a criança aprende;
- promover uma situação de ensino e de aprendizagem durante o processo de avaliação, por meio de tarefas de resolução de problemas, diferentemente de uma situação de medição;
- incluir um suporte instrucional, temporário e ajustável ao desempenho e às necessidades da criança;
- diversificar os instrumentos de coleta de dados, considerando o que se quer avaliar, o tipo de informações que se pretende obter e as decisões a tomar, para não só obter informações sobre as causas das dificuldades e das necessidades dos alunos, mas, sobretudo, compreender os processos de aprendizagem;
- inserir na mediação oferecida ações como: demonstrações, sugestões, repetições, fornecimento e indicação de materiais; tolerância ao erro e ao tempo de realização, permitindo novas tentativas e oportunidade de correção; verbalização antes e durante a solução; análise das estratégias de solução, justificativa de respostas; feedback durante e após a solução, entre outras formas de ajuda.

A partir dessas reflexões, acredita-se que o processo de avaliação, ao adotar uma visão compreensiva e contextual da situação de queixa escolar, pode construir informações adicionais sobre a identificação de recursos dos alunos para a aprendizagem, revelando indicadores de desempenho possíveis que estariam além do desempenho inicial apresentado pelo sujeito, acessando agora a Zona de Desenvolvimento Potencial – ZDP (Linhares, 1995; Lunt, 1995, Machado, 2000 Vygotsky, 1984).

Registros

As EEAA devem organizar registros internos das intervenções, dos desdobramentos e dos resultados obtidos em cada um dos níveis do

PAIQUE (Neves, 2009) que se mostrarem necessários diante de cada caso, uma vez que a terminalidade é flexível e pode ocorrer em qualquer uma das etapas.

No momento em que as EEAA tiverem compreendido a origem da queixa escolar e concluído a intervenção, deverá ser feito um registro externo, que irá compor a pasta escolar do aluno, no qual serão explicitadas as intervenções necessárias ao caso e às estratégias a serem adotadas para a sua implementação. Para tanto, apresentam-se sugestões de registros os quais poderão ser utilizados pelas EEAA.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

No processo avaliativo, as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) precisam identificar e considerar as possibilidades de aprendizagem dos alunos e como elas podem ser ampliadas. Assim, para Gurgel (2002), os resultados dessa avaliação e o relatório poderão contribuir com o trabalho do professor no atendimento ao seu aluno, se os dados forem educacionalmente significativos, colaborando para o planejamento e a implementação de programas educativos que atendam às suas necessidades e, portanto, auxiliando o trabalho do professor.

Para o Conselho Federal de Psicologia - CFP (2003, p. 7) “o relatório é uma apresentação descritiva acerca de situações e/ou condições psicológicas e suas determinações históricas, sociais, políticas e culturais, pesquisadas no processo de avaliação”. Esse documento deve ser baseado em dados colhidos e analisados a partir de um instrumental técnico, como entrevistas, dinâmicas, atividades, observações, exames, intervenções e outros. Não deve haver julgamentos e/ou opiniões de ordem pessoal, moral e religiosa.

O relatório não pode se limitar a descrever a problemática em si. Portanto, é necessário que o avaliador vá além das descrições de fatos, procurando estabelecer relações e conexões entre os dados obtidos

em suas observações – dos alunos, da instituição educacional e do contexto sócio-cultural (Anache, 2000).

A finalidade do relatório deve ser a de apresentar os procedimentos e as conclusões gerados pelo processo da avaliação, relatando sobre intervenções, encaminhamentos, orientações, sugestões e, ainda, solicitação de outros acompanhamentos para o caso. O documento deve restringir-se a fornecer somente as informações necessárias relacionadas à demanda, solicitação ou petição (CFP, 2003).

Além disso, é preciso adotar alguns cuidados na elaboração dos relatórios, pois um “relatório escrito, datado e assinado é carregado de sentidos e o mais comum deles é o de portador de uma verdade científica que não precisa ser pensada, pois, foi formulado por uma equipe de especialistas” (Gurgel, 2002, p. 109). Para tanto, as orientações seguintes foram baseadas na Resolução N^o. 007 do CFP (2003).

Princípios da linguagem escrita

O relatório, por se constituir em um documento de natureza e de valor científicos, deve conter narrativa detalhada e didática, com clareza, precisão e harmonia, tornando-se acessível e compreensível ao destinatário. Os termos técnicos devem, portanto, estar acompanhados das explicações e/ou conceituações.

A redação deve ser bem estruturada e definida, expressando o que se quer comunicar. Deve ter em seu conteúdo coerência e coesão que possibilite a compreensão por quem o lê, lembrando que este poderá ser o pai ou o responsável pelo avaliado, o professor, o diretor da instituição educacional e até mesmo um juiz de direito.

O emprego de frases e termos deve ser compatível com as expressões próprias da linguagem profissional, garantindo a precisão da comunicação, evitando a diversidade de significações da linguagem popular, considerando a quem o documento será destinado, além da correção gramatical.

Portanto, compreende-se, de forma sintética, que o Relatório da Avaliação e Intervenção Educacional, como instrumento externo da EEAA, deve ser claro, preciso, objetivo e compreensível ao seu destinatário. Cumpre ressaltar que o mesmo destina-se tanto aos profissionais da escola ou demais contextos educacionais em que o aluno esteja inserido, como à família, devendo-se, então, adotar uma linguagem que, fundamentada nos princípios profissionais daqueles que o elaboram, seja passível de compreensão por todos aqueles que tiverem acesso, mesmo que não tenham formação profissional nas áreas que compõem as EEAA²⁴.

Princípios éticos e técnicos

Em Filosofia, ética significa o que é bom para o indivíduo e para a sociedade, e seu estudo contribui para estabelecer a natureza de deveres no relacionamento entre indivíduos e sociedade. Assim, é preciso ter cuidado em relação aos deveres do profissional nas suas relações com a pessoa atendida, ao sigilo profissional, às relações com a justiça e ao alcance das informações, identificando riscos e compromissos em relação à utilização das informações presentes nos documentos. Nesse sentido, é inadmissível qualquer forma de exposição dos sujeitos envolvidos.

O processo de avaliação deve considerar que os objetos desse procedimento têm determinações históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas, sendo elementos constitutivos no processo de subjetivação. O documento, portanto, deve considerar a natureza dinâmica, não definitiva e não cristalizada do seu objeto de estudo.

A linguagem nos documentos deve se restringir pontualmente às informações que se fizerem necessárias, recusando qualquer tipo de consideração que não tenha relação com a finalidade do documento específico.

24 Grifo nosso.

Deve-se rubricar as laudas, desde a primeira até a penúltima, considerando que a última precisa estar datada e assinada pelos profissionais pela avaliação e pelos responsáveis pelo avaliado.

Sendo assim, cabe ressaltar que o Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional deve conter as informações imprescindíveis para o contexto escolar, embora os profissionais das EEAA, por vezes, tenham acesso a informações que extrapolam esse contexto. Portanto, considerando-se que é um registro oficial que compõe a documentação escolar, o relatório não pode se caracterizar como documento sigiloso, mas deverá resguardar informações que, por ventura tenham esse caráter, sendo que tal conteúdo deve restringir-se aos registros internos da EEAA.

Além disso, as informações a serem registradas nos instrumentos externos, como o referido relatório, devem ter uma vinculação direta com a vida escolar do aluno e ter como principal objetivo o de subsidiar as intervenções educacionais. Em outras palavras, muito além da mera categorização e classificação da situação evidenciada, devem apresentar as orientações para o desenvolvimento de ações de caráter pedagógico-educacional, que constitui o foco desse contexto²⁵.

Estrutura

O relatório deve ser digitado e impresso em papel A4 e deve conter as seguintes informações:

1. cabeçalho com a logomarca e os dados da instituição e da EEAA;
2. dados do professor, da família e do aluno envolvido;
3. motivo do encaminhamento: a queixa escolar;
4. síntese da investigação, contendo a descrição sucinta dos procedimentos utilizados para coletar as informações, como recursos e instrumentos técnicos. Todas as informações descritas nesse item precisam estar para além da queixa inicial descrita pelo professor;

25 Grifo nosso.

- Nível 1: Instituição Educacional: (a) dados sobre a prática pedagógica do professor; (b) história escolar do avaliado.
 - Nível 2: Família: estabelecimento de interface da instituição educacional com a família para favorecer o processo escolar, discutindo estratégias de condução conjunta.
 - Nível 3: Aluno: análise das informações a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno, sobre o que sabe e gosta de fazer com e sem ajuda (ZDP, atividade principal).
5. conclusão: exposição do resultado e/ou considerações a respeito da investigação;
 6. orientações para intervenção pedagógica: apresentação dos procedimentos necessários para fazer o aluno deslocar-se da situação de queixa, promovendo sua aprendizagem e consequente desenvolvimento;
 7. possibilidades de adequação educacional (encaminhamentos);
 8. assinaturas (EEAA, pais/responsáveis, profissionais da instituição educacional).

Validade

Os dados obtidos na avaliação referem-se a um determinado momento histórico. O Conselho Federal de Psicologia recomenda que o prazo de validade considere a legislação vigente para os casos já definidos. Não havendo definição legal, o profissional, onde for possível, indicará o prazo de validade do conteúdo emitido no documento em função das características avaliadas, das informações obtidas e dos objetivos da avaliação. Assim, para que o relatório realmente cumpra o seu objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico, é necessário que ele esteja atualizado.

Além disso, para Gurgel (2002), o trabalho de avaliação não pode terminar com a entrega de relatórios. Essa etapa deve ser seguida pela discussão dos mesmos, de como se formou a queixa e quais suas repercussões na carreira acadêmica.

A autora ainda reforça que, com os conhecimentos de uma avaliação bem elaborada contendo uma adequada análise do desempenho da criança, com ênfase em suas possibilidades, o avaliador conseguirá redigir um relatório mais coerente e fidedigno à criança, possibilitando ao professor construir e/ou reconstruir estratégias de trabalho.

IMPORTANTE

- As diversas atividades desenvolvidas nas três dimensões propostas nesta operacionalização devem ser registradas e avaliadas no âmbito da interação entre os psicólogos escolares e os pedagogos das EEAA (dimensão intra-equipe), como também no grupo de EEAA de cada DRE (dimensão inter-equipes).
- Os protocolos de registros padronizados a serem utilizados pelas EEAA (ficha de encaminhamentos dos alunos, substituída aqui pela Solicitação de Apoio; solicitação de avaliação complementar – COMPP, aqui substituída pelo Encaminhamento para Avaliação/Intervenção Externa; relatório psicopedagógico, aqui substituído pelo Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional; e relatório quantitativo mensal, aqui substituído pelo Relatório Mensal) deverão seguir as diretrizes traçadas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico e Orientação Educacional / Gerência de Ensino Fundamental.
- Os registros das EEAA deverão ser claros, precisos, objetivos, levando em conta, especialmente, o que é imprescindível para o contexto escolar. As demais informações, de cunho particular e que não se relacionem estritamente com a situação educacional, deverão compor os registros pessoais e confidenciais dos profissionais das EEAA, não constando na documentação oficial, sem caráter sigiloso, da instituição educacional e/ou do aluno.



Para não Concluir

O presente documento teve como objetivo apresentar as novas diretrizes técnico-pedagógicas para a atuação dos profissionais que compõem as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem – EEAA.

Portanto, a finalidade deste documento foi oferecer subsídios teóricos, conceituais, técnicos e metodológicos aos profissionais das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), indicando ações passíveis de serem desenvolvidas no contexto escolar, objetivando o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem. Espera-se, também, que a presente Orientação Pedagógica sirva como estímulo para a revisão crítica da prática dos profissionais das EEAA.

Assim, a partir da apropriação dos conhecimentos aqui trazidos, espera-se que os Psicólogos e os Pedagogos que compõem EEAA continuem participando ativamente do processo de aperfeiçoamento das práticas que caracterizam esse serviço, por meio do constante aprimoramento crítico de suas atuações profissionais e da busca por uma contínua atualização de seus perfis enquanto atores do contexto escolar.

7

Referências Bibliográficas

Anache, A. A. (2000). *A que serve o diagnóstico psicológico*. Anais do Congresso de Psicopedagogia. São Paulo.

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

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

Aspesi, C. de C., Dessen, M. A., & Chagas, J. F. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva intersciplinar*. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed Editora S. A.

Barbosa, R. M. (2008). *Psicologia escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem de Samambaia/DF: atuação institucional a partir da abordagem por competências*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 40 ed. São Paulo: Saraiva.

Brígido, R. V. (2001). *Certificação e normalização de competências: origens, conceitos e práticas*. Boletim Técnico do SENAC – publicação quadrimestral eletrônica. Volume 27, número 1, janeiro/abril 2001. (Disponível em <http://www.senac.com.br>).

- Cairns, R. B., Elder, G. H. & Costello, E. J. (orgs.). (1996). *Development Science*. New York: Cambridge University Press.
- CFP, (2003). *Manual de Elaboração de Documentos Escritos da Resolução do Conselho Federal de Psicologia Nº 007/2003*. (Disponível em http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao2003_7.pdf).
- Cruces, A. V. V. (2003). *Psicología e Educação: nossa história e nossa realidade*. Em S. F. C. Almeida (Org), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea.
- Dessen, M. A. & Costa Junior, A. L. (Orgs.). (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed Editora S. A.
- Dyer, C. (1995). *Beginning research in psychology: a practical guide to research methods and statistics* (pp. 1-46). Oxford: Blackwell Publishers.
- Freire, P. (1991). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fundação Educacional do Distrito Federal/Departamento de Pedagogia. (1994). *Orientação Pedagógica nº 20 – Atendimento psicopedagógico*. Brasília: FEDF.
- Fundação Educacional do Distrito Federal/Departamento de Pedagogia. (1994b). *Orientação Pedagógica nº 22 – Atendimento diagnóstico e avaliação Psicopedagógica*. Brasília: FEDF.
- Governo do Distrito Federal. (2006). *Orientação pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem*. Brasília: SEE-DF.
- Gurgel, C. P. P. (2002). *O relatório psicopedagógico e sua importância para o trabalho do professor*. Dissertação de mestrado. Brasília. Universidade Católica de Brasília.

- Leontiev, A. (s.d). O Desenvolvimento do Psiquismo. São Paulo: Moraes.
- Leontiev, A. N., Vygotsky, L. S. & Luria. A. R. (1994). Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes.
- Libâneo, J. C. (1996). Pedagogia, Ciência da Educação? Pimenta, S. G (org.). São Paulo: Cortez.
- Linhares, M. B. M. (1999). Avaliação assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental leve. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 2.
- Lunt, I. (1995). A prática da avaliação. In: Daniels, H. (Org.). Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus.
- Luria, A. R. (1987). Pensamento e linguagem: últimas conferências. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luria, A. R. (1990). Desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Ícone.
- Machado, A. M. (1996). Reinventando a avaliação psicológica. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, São Paulo, USP.
- Marinho-Araújo, C. M. M. & Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. Em: S. F. C. Almeida (Org), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. M. & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. M. & Almeida, S. F. C. (2005b). Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. Em A. M. Martínez (Org), *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. Campinas: Alínea.

Psicologia Escolar e Compromisso Social

Marinho-Araújo, C. M. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. Em H. R. Campos (Org.). *Formação em psicologia: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea.

Martinez, A. M. (2007). O psicólogo escolar e o processo de implantação e políticas públicas: atuação e formação. Em H. R. Campos (Org.). *Formação em psicologia: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea.

Martinez, A. M. (2003). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. Em: S. F. C. Almeida (Org), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea.

Ministério da Educação (2001). *Lei de diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP.

Ministério da Educação (2002). *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação*. Brasília: MEC/SEESP.

Ministério da Educação (2006). *Saberes e Práticas da Inclusão - Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais*. Brasília: MEC/SEESP.

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

Neves, M. M. B. da J., (2001). *A atuação da psicologia nas Equipes de Atendimento Psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Neves, M. M. B. da J. & Almeida, S. F. C. de (1996). *Fracasso escolar: concepções sobre um fenômeno de múltiplas fases*. *Cadernos da Católica* (9-25). Brasília: Universa.

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

Neves, M. M. B da J., Almeida, S. F. C. de, Araújo, C. M. M. & Caixeta, J. E. (2001). Uma experiência de extensão em psicologia escolar. *Participação – Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília*, ano 5, (10), Brasília, DF, 50-56.

Neves, M. M. B da J, & Machado, A. C. A, (2005). *Psicologia escolar e educação inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares*. Em A. M. Martínez (Org), *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. Campinas: Alínea.

Oliveira, Misko (1992). Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial.

Pain, S (1992). Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

Penna-Moreira, P. C. B. (2007). *A psicologia escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Ramos, M. N. (2001). *A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais*. Boletim Técnico do SENAC – publicação quadrimestral eletrônica. Volume 27, número 03, setembro/dezembro 2001. (Disponível em <http://www.senac.com.br>).

- Rios, T. A. (2005). *Compreender e ensinar por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Rossi, T. M. de F., & Paixão, D. L. L. (2003). Significações sobre a atuação do psicólogo escolar. . Em S. F. C. Almeida (Org), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Santos, B. S. (2003). *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Senna, S. R. C. M. (2003). *Formação e atuação do psicólogo escolar no Distrito Federal: panorama atual e perspectivas futuras*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Senna, S. R. C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal: panorama atual e perspectivas futuras. Em A. M. Martínez (Org), *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. Campinas: Alínea.
- Vianna, C. E. S. (2006). *Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira*. Janus, Ano 3, Nº. 4.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yamamoto, O. H. (2004). A educação e a escola. Em O. H. Yamamoto & A. C. Neto (Orgs.), *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar* (pp. 11-23). Natal: EDUFRN.

A Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA) é um organismo internacional, de caráter intergovernamental, sem fins econômicos, que reúne os países Latino-Americanos integrantes do Sistema Econômico Latino-Americano (SELA). Sua missão é fortalecer a cooperação regional, consolidar mecanismos de colaboração e intercâmbio entre os países por meio do emprego das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), e impulsionar o desenvolvimento científico e tecnológico na América Latina. A RITLA defende que as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), o conhecimento e a inovação possuem valor estratégico essencial para o desenvolvimento humano e social. O presente documento foi produzido como resultado da parceria firmada, por meio de convênio, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a RITLA.



Secretaria
de Estado de Educação



GDF

Governo do Distrito Federal