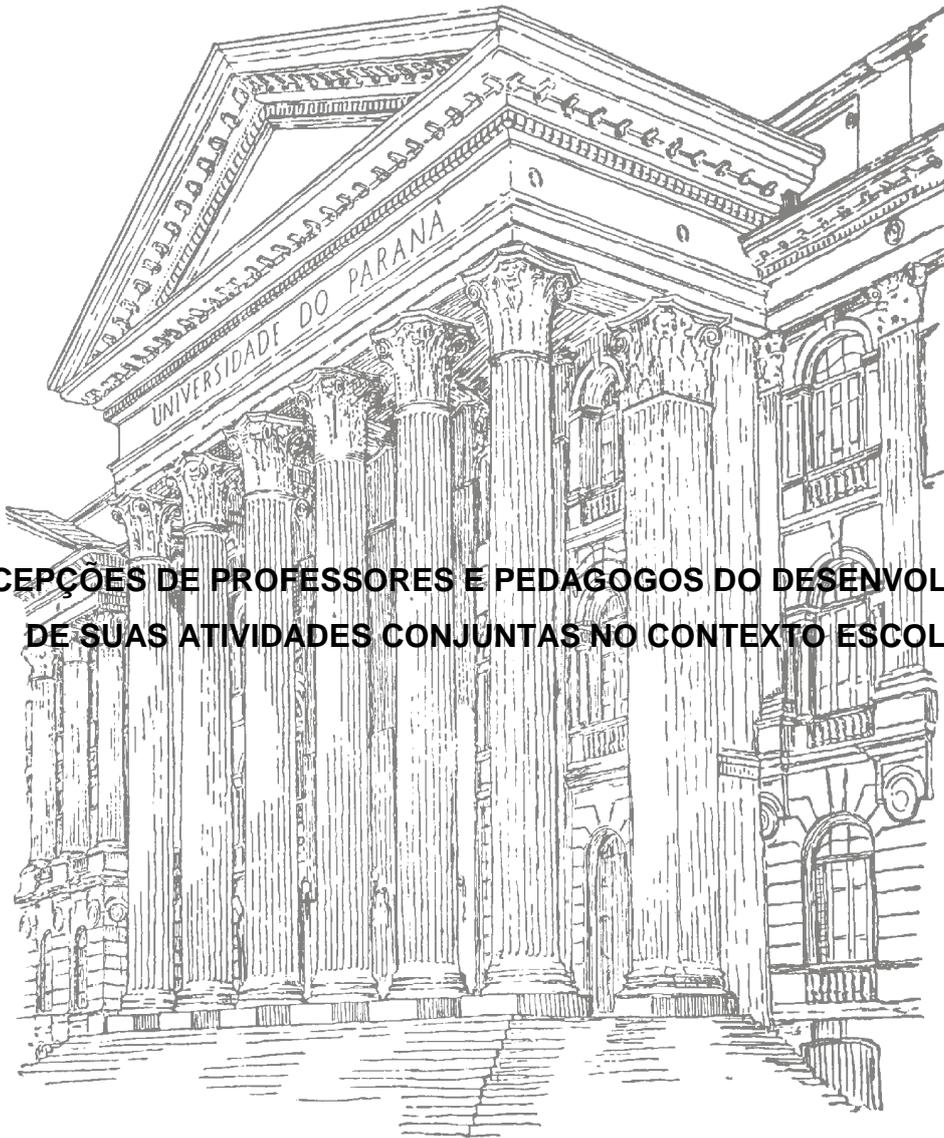


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KATIA MONTEIRO SILVA

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E PEDAGOGOS DO DESENVOLVIMENTO
DE SUAS ATIVIDADES CONJUNTAS NO CONTEXTO ESCOLAR**



CURITIBA

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KATIA MONTEIRO SILVA

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E PEDAGOGOS DO DESENVOLVIMENTO
DE SUAS ATIVIDADES CONJUNTAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Suzane Schmidlin Löhr

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

S586p Silva, Katia Monteiro
Percepções de Professores e Pedagogos do
Desenvolvimento de suas Atividades Conjuntas no
Contexto Escolar. / Katia Monteiro Silva. – Curitiba, 2016.
99 f.

Orientadora: Profª Drª Suzane Schmidlin Löhr.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Docentes. 2. Escola Democrática. 3. Análise do
Discurso. I. Título.

CDD 371



PARECER

Defesa de Dissertação de Katia Monteiro Silva para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Suzane Schmidlin Löhr, Prof.^a Dr.^a Teresa Helena Schoen, Prof. Dr. Bruno Angelo Strapasson, Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E PEDAGOGOS DO DESENVOLVIMENTO DE SUAS ATIVIDADES CONJUNTAS NO CONTEXTO ESCOLAR".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Suzane Schmidlin Löhr		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Teresa Helena Schoen		Aprovada
Prof. Dr. Bruno Angelo Strapasson		Aprovada
Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha		Aprovada

Curitiba, 21 de março de 2016.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Dedico esse trabalho a todos os professores e pedagogos que dia a dia buscam, em meio a contingências tão adversas, tornar a escola um ambiente de trabalho colaborativo ratificando a importância de bons parâmetros para uma vida social mais profícua em direção à preservação da espécie. Não conheço trabalho mais compensador!

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, paz e saúde.

À minha família, especialmente às duas mulheres da minha vida, minha mãe Conceição (*in memoriam*), meu melhor exemplo de mulher, amor incondicional e à minha fiel escudeira e irmã Fabiana Monteiro. Ao meu pai que sempre está ao meu lado.

À minha coordenadora no CAEM, local em que trabalho, Nadja Marly Plaisant, pelo apoio irrestrito à realização do meu mestrado, você é muito especial pra mim.

A todos os professores que passaram pela minha vida, me ensinando, me acolhendo e transformando minha caminhada, entre eles minha orientadora Suzane S. Löhner e a queridíssima Maria Lúcia Bühner Machado, minha sempre incentivadora e amiga.

Aos membros da banca, Prof.^o Dr.^o Bruno Strapasson, Prof.^o Dr.^o Josafá Cunha e Prof.^a Dr.^a Teresa Helena Shoen pelas importantes contribuições para o aprimoramento desse trabalho.

Aos meus amigos queridos Alessandra Valadão, Eloisa Pivovar, Ênio de Oliveira, Lara Tayse, Mariângela Freitas, Mateus Guedes, Nivaldo Rocha e Patrícia Franchi, vocês, cada um a seu modo, construíram uma rede de proteção invencível. Amo todos!

À CAPES pelo auxílio financeiro.

Esse eu que é vós pois não aguento ser apenas mim, preciso dos outros
para me manter de pé, tão tonto que sou, eu enviesado.

Clarice Lispector

RESUMO

No estudo em questão foi feito um levantamento da legislação brasileira no que se refere ao trabalho conjunto de professores e pedagogos. Tomando por base o que está previsto na legislação, passou-se ao levantamento da percepção de professores e pedagogos sobre o que ocorre na prática, em escolas públicas de médio e grande porte na cidade de Paranaguá-PR. O estudo foi dividido em três fases. A primeira fase compreendeu a busca na legislação e em edital de concurso público, do que é descrito em relação ao trabalho de pedagogos e professores. Na segunda fase do estudo, 119 professores e 27 pedagogos, que lecionam dos sextos aos nonos anos da rede pública estadual de Paranaguá, responderam a um instrumento composto de duas partes, relacionadas ao “*modus operandi*” de ambos, no desempenho das atividades conjuntas. O questionário tinha duas versões equivalentes, uma para pedagogos e outra para professores. A primeira parte do questionário levantava a ocorrência, de forma colaborativa ou dividida por classe profissional, de quatro atividades previstas no último edital: elaboração do projeto político e pedagógico da escola; acompanhamento e orientação do processo de desenvolvimento dos alunos; estabelecimento de estratégias para recuperação para alunos de menor rendimento; articulação da escola com a família e comunidade. A frequência de relatos de colaboração que oscilou entre 92,86% e 63,64% revelou-se bastante alta. Na segunda parte do instrumento, em que foram apresentadas 11 afirmações envolvendo o trabalho nas escolas e o respondente deveria registrar a sua percepção frente ao processo ocorrer de forma conjunta ou por classe profissional, houve menor índice de respostas indicadoras de colaboração. Por fim, na terceira fase desse estudo, foram realizadas entrevistas com dois pedagogos e quatro professores, com o objetivo de aprofundar a compreensão da natureza de realização dos trabalhos na escola. Análises funcionais do discurso dos professores entrevistados, focadas nas atividades previstas na legislação para ocorrer de forma colaborativa nas escolas, evidenciaram que muitos dos comportamentos relatados por professores e pedagogos no desempenho de suas atividades conjuntas, não favorecem o trabalho colaborativo entre eles, apontando para uma distância entre o que está previsto na legislação e o que de fato acontece no dia-a-dia das escolas.

Palavras chaves: Professores e Pedagogos. Trabalho colaborativo. Interações na escola. Escola democrática. Análises funcionais.

ABSTRACT

This study aims to survey the Brazilian legislation about the tasks that teachers and pedagogues shared. Teacher and pedagogues of large and small public schools in the city of Paranaguá-PR were questioned about which of the law-shared attributions actually occurs in practice. The study was divided into three phases. The first phase involved the search of what is described in relation to the work of pedagogues and teachers on legislation and public procurement notice. In the second phase, 27 pedagogues and 119 teachers, who teach for from sixth to the ninth grade students, responded a questionnaire regarding the “*modus operandi*” of each professional in relation of shared tasks. A specific version was develop for categorical profession. The questionnaire broaches the occurrence of collaborative or divided performance of four attributes required in the last public exam admission for both professionals: the development of school political and pedagogical project; monitoring and mentoring the student development process; establishment of strategies to help students with difficulty to learn; and support school, community and family links. The results described high rates of shared work between teacher and pedagogues ranging from 92,86% to 63,64%. The second part of the instrument required to participants report their perceptions about collaborative work described in 11 affirmative sentences. These results were less favorable to collaboration. Finally, in the third phase, two pedagogues and four teachers were interviewed in order to acquire a deeper understanding of the situation. The speech functional analyzes of the interviewed teachers showed that many of the behaviors reported by teachers and pedagogues in the performance of their shared activities do not favor the collaborative work, leading to a distance between the legislation and the real scenario in schools day-by-day.

Key words: Teacher Pedagogue educator. Collaborative work. School interaction, Functional analysis. Democratized schooling.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO CONJUNTO DE PROFESSORES E PEDAGOGOS AO LONGO DAS NORMATIVAS HISTÓRICAS.....	34
QUADRO 2 -	MICRO ANÁLISES FUNCIONAIS DO ENTREVISTADO “A2”	61

LISTA DE TABELAS

- TABELA 1 - TABELA REPRESENTATIVA DA FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS DADAS POR CATEGORIA PROFISSIONAL À FORMA COMO O RESPONDENTE CONSIDERA QUE SÃO REALIZADAS AS ATIVIDADES PREVISTAS NO EDITAL46
- TABELA 2 - TABELA REPRESENTATIVA DO PERCENTUAL DAS RESPOSTAS DADAS POR CATEGORIA PROFISSIONAL À DIMENSÃO DE ANÁLISE: REPRESENTAÇÃO DE INTERESSES50
- TABELA 3 - TABELA REPRESENTATIVA DO PERCENTUAL DAS RESPOSTAS DADAS POR CATEGORIA PROFISSIONAL À DIMENSÃO DE ANÁLISE: DISPOSIÇÃO PARA O TRABALHO COOPERATIVO.....53
- TABELA 4 - TABELA REPRESENTATIVA DO PERCENTUAL DAS RESPOSTAS DADAS POR CATEGORIA PROFISSIONAL À DIMENSÃO DE ANÁLISE: DIVISÃO DO TRABALHO CONJUNTO56

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS	15
2.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	15
2.2 OBJETIVO GERAL	15
2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
3 REVISÃO DE LITERATURA	17
4 MATERIAL E MÉTODOS	24
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	24
4.2 LOCAL E PARTICIPANTES.....	25
4.3 INSTRUMENTOS.....	27
4.3.1 Questionários	27
4.3.2 Entrevista semiestruturada.....	28
4.4 COLETA DE DADOS	29
4.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	29
5 RESULTADOS	33
5.1 LEGISLAÇÃO NACIONAL E PARANAENSE REFERENTE AO TRABALHO CONJUNTO DE PROFESSORES E PEDAGOGOS.....	33
5.2 AVALIAÇÃO DOS RESPONDENTES QUANTO A COLABORAÇÃO NAS ATIVIDADES QUE OCORREM EM SEU FAZER NA ESCOLA, PREVISTAS NO EDITAL SEAP 017/2013	45
5.3 PERCEPÇÃO DOS RESPONDENTES QUANTO AS ATIVIDADES QUE PODEM VIR A OCORRER NA ESCOLA, NÃO LISTADOS NO EDITAL.....	48
5.3.1 Representação de interesses.....	50
5.3.2 Disposição para o trabalho cooperativo	52
5.3.3 Divisão do trabalho conjunto	55
5.4 ANÁLISES FUNCIONAIS RESULTANTES DAS ENTREVISTAS.....	60
5.4.1 Resultados e discussão das análises funcionais por atividade conjunta.....	62
5.4.1.1 Análise funcional por atividade.....	62
5.4.1.1.1 Elaboração do PPP	62
5.4.1.1.1.1 Análise da situação em que há realização do PPP pela diretora e professores.....	63

5.4.1.1.1.2 Análise da situação em que há realização do PPP centralizada em uma das pedagogas da escola.....	66
5.4.1.1.2 Elaboração de estratégias para alunos com menor rendimento	69
5.4.1.1.2.1 Elaboração de estratégias para alunos com menor rendimento – escola “A”	70
5.4.1.1.2.2 Elaboração de estratégias para alunos com menor rendimento – escola “B”	73
5.4.1.1.3 Promoção da articulação da escola com as famílias e comunidade	75
5.4.1.1.3.1 Promoção da articulação da escola com as famílias e comunidade – escola “A”	76
5.4.1.1.3.2 Promoção da articulação da escola com as famílias e comunidade – escola “B”	78
6 CONCLUSÃO.....	81
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICES.....	94

1 INTRODUÇÃO

A escola brasileira passou a ser regida, desde 1988, pelo princípio de gestão democrática, citado no Artigo 206 inciso VI, da Constituição Federal, sendo posteriormente referendado como norteador das ações educativas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96). Esse princípio coloca uma série de profissionais, pais e comunidade trabalhando em conjunto, dividindo responsabilidades e decisões. Segundo Furtado (2005) o princípio de gestão democrática “[...] não avançou muito em relação à Constituição de 1988, no aspecto de estabelecer normas para a instituição deste modelo de gestão.” (p. 67). Pode-se deduzir, portanto, que essa falta de orientações em relação à efetivação da gestão democrática pode ter acarretado uma série de interpretações equivocadas e/ou diferenciadas, em relação ao que realmente se deseja alcançar com esse princípio.

O pouco ou nenhum engajamento verificado na história de vida de professores e pedagogos, no sentido de planejarem juntos às diferentes atividades que requerem colaboração a fim de que ocorra a aprendizagem dos educandos, pode ter ocasionado tensões e distanciamento entre esses profissionais. Alguns estudos relacionados ao trabalho conjunto de professores e pedagogos atestam esses eventos e poderão ser conhecidos na revisão de literatura desse trabalho.

Vale salientar que em minha experiência profissional também pude observar muitas dificuldades na interação entre pedagogos e professores, talvez por esse motivo eu tenha “escolhido” investigar mais detidamente como ocorre o trabalho colaborativo entre esses profissionais.

Como professora da rede municipal de ensino e pedagoga da rede estadual, no estado do Paraná, percebi e experimentei em minha trajetória profissional, muitos desses traços tensionais revelados nos estudos relacionados, e esses fatos me levaram a buscar literatura que pudesse subsidiar de maneira mais eficaz minha prática. Por perceber que há

pouquíssimos estudos direcionados a entender o trabalho conjunto de pedagogos e professores, e que quase todos (Souza e Placco (2005 e 2008)) basearam-se mais em observações das ações do que propriamente na detecção das percepções - como aconteceu no estudo de Santos e Téran (2015), apesar de suas observações impossibilitarem generalização - que esses profissionais têm dessa interação, e que, principalmente dessa interação decorrem planejamentos estratégicos para a efetivação da aprendizagem, julgou-se relevante entender como a profunda mudança do sentido das ações na legislação – passando de um modelo baseado na imposição de diretrizes para um modelo de gestão democrática - está sendo percebida por eles no exercício de suas atividades.

2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS

2.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Dentro desse contexto as questões que nos parecem relevantes serem levantadas são: Professores e pedagogos estão executando em conjunto as atividades que lhe são atribuídas? Se sim, de que forma, segundo suas percepções, essa colaboração tem ocorrido? Se não, quais são as causas dessa falta de colaboração? Que tipos de comportamentos relatados favorecem a colaboração e quais não favorecem?

2.2 OBJETIVO GERAL

Verificar se os comportamentos de professores e pedagogos, na consecução das atividades previstas para ocorrer de forma conjunta, propiciam condições para o trabalho conjunto.

2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar nas legislações nacional e estadual quais são as atribuições comuns a professores e pedagogos e analisar de que forma elas são realizadas desde seu fomento até sua consecução.
- Investigar de que forma o trabalho conjunto, previsto na legislação educacional, é concebido por professores e pedagogos e como

eles interagem na consecução de suas atividades conjuntas especificadas na LDB e no edital SEAP 017/2013.

- Proceder a análise funcional dos comportamentos descritos por professores e pedagogos na execução das atividades previstas no edital para ocorrerem de forma conjunta, a fim de verificar a função desses comportamentos e se eles favorecem ou não o trabalho colaborativo.

3 REVISÃO DE LITERATURA

A pesquisa que será apresentada está pautada na Análise do Comportamento. Segundo seu precursor, Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), os comportamentos, privados¹ ou não, são compreendidos como fruto da interação dos organismos com o ambiente. A ótica analítico-comportamental compreende as reações de um organismo, especificamente como comportamentos, levando em consideração aspectos relativos à filogênese², ontogênese³ e cultura. A compreensão dos fenômenos naturais para a análise do comportamento é considerada monista, ou seja, o ser humano tem uma natureza única, complexa e multifacetada, que pode manifestar-se em comportamentos. Vale salientar que nessa perspectiva, muitas são as contingências pelas quais o comportamento é modelado. Essas influências advêm de toda a história de exposição a contingências pelas quais o organismo se submeteu em sua ontogênese, ou decorrente da evolução das espécies, e da história de aprendizagem com outros indivíduos (cultura). Cada uma dessas contingências é afetada por dois mecanismos: o de variação e o de seleção.

A história presumivelmente iniciou-se, não com o *big bang*, mas com aquele momento extraordinário em que se deu o surgimento de uma molécula que era capaz de se reproduzir. Foi então que a seleção por consequências surgiu enquanto modo causal. A reprodução foi, em si mesma, uma primeira consequência, e ela levou, **por meio da seleção natural, à evolução de células**, órgãos e organismos que se reproduziam sob condições cada vez mais diversas. (SKINNER, 2007, p. 129, grifo nosso)

É preciso entender, no entanto, que a seleção e variação são frutos das inúmeras combinações de contingências, a que os organismos estão expostos, sendo a seleção visto nos níveis: ontogenético (seleção que ocorre pelas consequências do comportamento), filogenético (representando a

¹ comportamento privado para o Behaviorismo Radical é definido como aquele que é acessível, diretamente, apenas ao indivíduo que se comporta.

² Filogenia: o desenvolvimento ou a história evolutiva de uma espécie. (CATANIA, 2008, p. 404)

³ Ontogenia: desenvolvimento ou história de vida de um organismo individual (CATANIA, 2008, p. 412)

evolução da espécie) e cultural. Essa conjugação complexa de contingências é estudada, pela Análise do Comportamento, por meio da Análise Funcional, técnica que se propõe a identificar a função de comportamentos específicos para cada organismo, observando como o organismo se comporta no ambiente e como é modificado por ele. Moreira e Medeiros (2007) referindo-se à Análise Funcional destacam:

[...] se quisermos explicar, prever e controlar o comportamento, precisamos analisá-lo funcionalmente, buscando no ambiente externo e interno os seus determinantes... E é exatamente isso que faz uma análise funcional: buscar relações funcionais entre comportamento e o ambiente, buscar as funções do comportamento. (MOREIRA e MEDEIROS, 2007, p. 147-148)

Segundo Matos (1999) cinco passos são necessários para realizar a análise funcional dos comportamentos: definir precisamente o comportamento que se quer analisar; identificar e descrever o efeito comportamental; identificar relações ordenadas entre variáveis ambientais e o comportamento de interesse; identificar relações entre o comportamento de interesse e outros comportamentos existentes; formular previsões dessas variáveis e de outros comportamentos de interesse; testar essas previsões.

Retomando o objetivo do presente estudo, a saber, verificar se os comportamentos de professores e pedagogos na consecução de suas atividades conjuntas propiciam condições para o trabalho conjunto, a análise funcional torna-se uma ferramenta especialmente interessante. Porém, antes serão analisados estudos que se debruçaram na compreensão da relação entre professores e pedagogos e que não estão embasados especificamente na análise do comportamento.

Professores e pedagogos, tratados isoladamente, são alvos de inúmeros estudos na área educacional. No entanto, nas diversas bases de dados consultadas (Eric, Google Acadêmico⁴, SciELO, Scienc Direct e Periódicos Capes), foram encontrados apenas três estudos que abordaram a fala e/ou escuta de professores e pedagogos acerca de suas atividades

⁴ O site Google Acadêmico foi usado apenas nos casos em que os descritores não foram encontrados nas demais bases de busca, a saber: "coordenação do trabalho docente", "interações na escola", "fala de pedagogo(s)", "fala do(s) pedagogo(s)", "escuta de pedagogo(s)", "escuta do(s) pedagogo(s)".

conjuntas. Para esse intento foram usados os descritores "professor(es) e pedagogo(s)", "supervisor(es) pedagógico(s) e professor(es)", "coordenador(es) pedagógico(s) e professor(es)", "professor(es) pedagogo e professor(es)", "fala de professor(es)", "fala do(s) professor(es)", "escuta de professor(es)", "escuta do(s) professor(es)", "fala de pedagogo(s)", "fala do(s) pedagogo(s)", "escuta de pedagogo(s)", "escuta do(s) pedagogo(s)", "coordenação do trabalho docente", "interações escolares", "interações na escola", "relação interpessoal", "professor(es), trabalho coletivo na educação" e pedagogo(s), "trabalho cooperativo na educação". De um total de 1879 trabalhos encontrados com esses descritores, nas bases de dados acima mencionadas, 1871 não se relacionavam às temáticas aqui pretendidas⁵, ou seja, a interação de professores e pedagogos, a fala e/ou escuta das concepções de professores acerca de um determinado assunto ou de suas atividades em conjunto. Dentre os trabalhos identificados foram encontrados oito estudos que se relacionaram a concepções de professores a respeito de assuntos diversos, como: inclusão (dois trabalhos), formação em serviço (dois trabalhos), funções do computador no contexto escolar (um trabalho), antecipação da escolaridade obrigatória (um trabalho), conceito de ambiente (um trabalho) e o cuidar de alunos com deficiência física (um trabalho). Somente três dos 1868 trabalhos desta segunda etapa de seleção, corresponderam ao tema específico de estudo que se propõe e foram selecionados para subsidiar a problemática desse estudo por contemplar a fala de pedagogos e professores em sua abordagem: o de Santos e Terán (2013), e os de Souza e Placco (2005 e 2008).

⁵ 57 estudos foram encontrados com o descritor "trabalho docente" desses, nenhum teve relação com o trabalho docente junto ao pedagogo, 233 com "interações escolares", 27 deles tinham relação com interações escolares de diversas naturezas, mas não de professores com pedagogo, 217 com "interações na escola" 4 se referindo a interações na escola, sendo dois relacionados a proposição desse estudo, ainda que não sendo o foco principal do trabalho, 955 com "relação interpessoal na escola" 28 sobre a relação interpessoal na escola, mas nenhum relacionado a professores e pedagogos. Dois estudos foram encontrados com o descritor "professores e pedagogos", 1 relacionado às interações de professores e pedagogos, 350 com "trabalho colaborativo na educação", nesse conjunto de trabalhos apenas 3 estudos tinham relação com o descritor, mas não era relacionado à temática do estudo em questão. Finalmente, dos 30 trabalhos encontrados com os descritores fala e/ou escuta de professor(s) e coordenador(s) pedagógico(s), de professor(s) e supervisor(s) pedagógico(s), de professor(s) e professor(s) pedagogo, foram identificados 28 estudos relacionados às concepções de professores sobre diversos assuntos, menos ao seu trabalho conjunto com professores, um não tinha relação com o tema proposto no descritor e um foi selecionado para esse estudo. A revisão em questão considerou artigos nacionais e internacionais (publicados em língua inglesa) presentes nessas bases.

Souza e Placco (2005) procuraram identificar as origens de conflitos de valores entre professores e alunos e professores e coordenadores. O registro que fizeram acerca de suas percepções das relações estabelecidas entre professores e pedagogos nas reuniões pedagógicas, denotou resistência dos professores em compartilhar experiências, em discutir textos e em efetivar atividades diferenciadas, frutos, segundo as autoras, do medo de fracassarem, ou seja, medo de argumentarem de forma incoerente.

Em estudo posterior, Souza e Placco (2008) examinando as interações escolares que favoreciam ou não o auto-respeito, interpretaram que o comportamento das professoras de não aceitarem algumas das sugestões metodológicas oferecidas pela pedagoga, em função de não estarem conseguindo bons resultados por meios outros, é causa de aborrecimentos nos pedagogos “[...] as professoras sequer conhecem os livros de histórias que têm nas salas, não incentivam os alunos a lerem e continuam não utilizando os jornais.” (SOUZA e PLACCO, 2008, p. 732). Em contrapartida, uma professora manifestou-se numa reunião de estudos dizendo que:

“[...] é sempre assim, aqui está dizendo que a culpa é do professor. Somos sempre nós os culpados, só que ninguém vem aqui olhar como trabalhamos, quem são nossos alunos. As crianças não respeitam, porque não têm ninguém nesta escola que imponha respeito, porque ninguém faz nada. Além disso, essas reuniões de HTPC são muito chatas; na outra escola é uma maravilha, a coordenadora só sugere as atividades e a gente faz se quiser. Aqui a gente é obrigada a fazer”. (SOUZA e PLACO, 2008, p.732)

Santos e Terán (2013) se propõem a conhecer as concepções de professores de Ciências Naturais e pedagogos a respeito do planejamento do ensino de Zoologia, no ensino fundamental. Investigar o planejamento de ensino significa, para os autores desse trabalho, entender as formas como “[...] as ações relacionadas à problematização da educação e seus meios de organizar a reflexão pedagógica [...]” se dão. (SANTOS e TERÁN, 2013, p. 4). Os autores propõem o exame de outros documentos referentes ao planejamento escolar, tais como: Projeto Político Pedagógico (PPP), a interação do planejamento de aula com as teorias pedagógicas, os documentos oficiais e outros aspectos que podem estar relacionados com o planejamento do ensino. Por meio de respostas a dois questionários, um específico para os

professores de Ciências Naturais e outro para pedagogos, foram descritas as atividades consideradas meio para se efetivar o planejamento de ensino dessa disciplina (planejamento do PPP, interação no planejamento da aula com as teorias pedagógicas, etc.). Com base nessas informações, as conclusões dos autores que apontavam para a interface das duas profissões (pedagogos e professores) foram de que o pedagogo tem formação superficial, o que impossibilita a assistência pedagógica e a interação com os professores, e que o planejamento de aula é disciplinar e orienta-se mais pelo livro didático e por pedidos de ajuda a outros colegas do que pela teorização pedagógica da aprendizagem, como valorizam os pedagogos participantes da pesquisa.

Os estudos de Souza e Placco (2005 e 2008) não tiveram por objetivo investigar propriamente como professores e pedagogos agem em função de seu trabalho cooperativo. Sendo assim, os dados de tal aspecto aparecem categorizados, juntamente com outras interações, sem um aprofundamento mais detido na construção dessa relação, especificamente. Mesmo diante dessa conjuntura, eles trazem interessantes dados que poderão ser analisados aqui, como quando se referem ao fato de que os professores não aceitam sugestões metodológicas oferecidas por pedagogos, que não usam alguns recursos disponíveis na escola, que resistem em compartilhar experiências, discutir textos e efetivarem atividades diferenciadas e que pedagogos não conhecem a realidade que os professores enfrentam em sala de aula.

Outros dados interessantes constam no trabalho de Santos e Terán (2013), no qual se detectou que professores e pedagogos concebem o planejamento do ensino sob pontos de vista diferentes, que podem ser complementares, no entanto, não são vistos dessa maneira por esses profissionais. Ou seja, na elaboração do planejamento de ensino os professores enfatizaram o caráter prático da elaboração do planejamento, não observando a presença de teorias de aprendizagem que embasassem os conteúdos dados e as condições necessárias para a aprendizagem. Já os pedagogos, indicam como mais importante a utilização de teorias educacionais para planejar o ensino. A ausência do norte dado pelas teorias da aprendizagem no planejamento de professores, considerado o aspecto mais

importante pelos pedagogos, bem como a constatação de que o tipo de planejamento mais frequente verificado é o individual e não o interdisciplinar, com o auxílio do pedagogo, podem causar dificuldades significativas no estabelecimento do trabalho colaborativo entre esses profissionais. Um verdadeiro contrassenso diante do que institui a proposta legal de trabalho coletivo previsto na LDB (1996), que atribui papel importante para a atividade de colaboração em relação ao planejamento das ações, o que está posto também na descrição dos cargos de professores e pedagogos de acordo com o último edital SEAP 017/2013, documento emitido pela Secretaria de Estado da Administração e da Previdência do Estado do Paraná que tem por finalidade estabelecer os trâmites do último concurso público realizado no Paraná, para professores e pedagogos, e também dispõe acerca das atribuições desses cargos.

Nos estudos acima citados, percebemos que nenhuma das quatro atividades conjuntas de professores e pedagogos, estabelecidas nos documentos legais, foi investigada, o que em nossa percepção revela a necessidade de um entendimento maior de como elas são desempenhadas. Portanto, numa abordagem inicial verificar as percepções que esses profissionais têm acerca do desempenho de suas funções conjuntas pode ser esclarecedor para o entendimento da conceituação de prática colaborativa - inerente ao princípio de gestão democrática - que professores e pedagogos têm em relação ao seu trabalho conjunto, e também contribuir com discussões de avaliação do processo ensino aprendizagem que privilegiem o que Libâneo (2013) denomina aspectos internos do processo de ensino. Para o autor, a avaliação das práticas de ensino além de outros tipos de avaliações internas, aliadas à avaliação externa (avaliação de resultados) é importante, pois presta contas à população de um serviço público e contribui para o trabalho do professor:

Os professores, em função da organização escolar e do projeto pedagógico da escola, podem analisar conjuntamente os problemas, fazer diagnósticos mais amplos, para além de seu trabalho isolado na sua matéria, reforçando o entendimento da escola como um local em que se pensa o trabalho escolar e onde os professores e especialistas aprendem em conjunto. (LIBÂNEO, 2013, p. 206)

Sendo assim, julga-se relevante dar fala e escuta a esses profissionais para que, antes mesmo da própria observação e inferências sugeridos nos estudos de interações encontrados, se procure conhecer e reconhecer em suas falas comportamentos favorecedores ou não do trabalho colaborativo.

4 MATERIAL E MÉTODOS

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de levantamento, com delineamento misto (quantitativo e qualitativo), na primeira fase contou com o levantamento de leis, portarias, resoluções ou instruções que mencionavam as atribuições conjuntas de professores e pedagogos, sendo estas analisadas e caracterizadas.

Na segunda fase, de natureza quantitativa, professores e pedagogos responderam a um questionário composto de duas partes: a) parte 1 dividida em 4 tópicos que descrevem algumas atribuições dos profissionais e na qual o respondente deve registrar a forma como vêm ocorrendo o trabalho conjunto em sua prática b) 11 afirmações relacionadas à atuação profissional em que o respondente anota em uma escala de três pontos, se concorda, concorda parcialmente ou discorda. As respostas foram colocadas em planilhas e analisadas com auxílio de testes estatísticos. Os questionários com maiores e com menores escores dentre os respondentes da fase 2 foram selecionados para a entrevista (fase 3).

A terceira fase, de natureza qualitativa, envolveu entrevistar professores e pedagogos cujos resultados destacaram-se por se encontrarem em pontos extremos e opostos de compreensão da relação professor-pedagogo na escola. As entrevistas (instrumento qualitativo) visam detectar o conteúdo dos elementos observados nos extremos de respostas ao questionário. As falas dos entrevistados foram gravadas, transcritas e categorizadas para que os dados obtidos fossem analisados ao lado dos resultados dos questionários e tomando por base o que está previsto em documentos legais.

A pesquisa foi, portanto, separada em três momentos, denominados de fases da pesquisa. A primeira fase teórica, de levantamento revisão de literatura e especialmente da legislação nacional relacionada ao tema. A

segunda fase envolve contato direto com professores e pedagogos, respondendo ao questionário sobre seus comportamentos frente às atividades conjuntas demandadas na escola. Na terceira fase alguns professores e pedagogos foram entrevistados pela pesquisadora.

Para responder às questões de pesquisa formuladas, utilizaremos, portanto, diferentes modalidades de pesquisa (qualitativa e quantitativa), fazendo uso de dois instrumentos: o questionário (com questões objetivas) e a entrevista semiestruturada.

4.2 LOCAL E PARTICIPANTES

A cidade de Paranaguá, local da pesquisa, conta com 21 escolas de Ensino Fundamental (anos finais) sendo 4 delas localizadas em Ilhas, uma é indígena, e 4 de pequeno porte⁶, segundo consulta ao site dia a dia educação. Em função do recorte feito para essa pesquisa (escolas de médio e grande portes alocadas na zona urbana da cidade de Paranaguá), os dados das escolas localizadas em ilhas ou a escola indígena não foram considerados.

Segundo dados levantados no Núcleo Regional de Ensino de Paranaguá, considerando as escolas de médio (entre 600 a 999 alunos) e de grande porte (1000 alunos em diante) localizadas no perímetro urbano da cidade de Paranaguá, há no quadro efetivo do estado, 348 professores e 42 pedagogos atuando nos anos finais do Ensino Fundamental. Em todas as 12 escolas, identificadas como de grande e médio portes, foram feitos convites aos professores e pedagogos para participarem do projeto de pesquisa. Para serem incluídos na pesquisa, os professores e pedagogos convidados tinham que preencher alguns requisitos: pertencer ao quadro efetivo do estado do Paraná e estar atuando há pelo menos três anos na função.

⁶ Lista de colégios e escolas, retirada do portal dia a dia educação

Na primeira fase do estudo foi realizado o levantamento de leis relativas ao trabalho conjunto de professores e pedagogos na escola. Para traçarmos a trajetória histórica do trabalho conjunto de professores e pedagogos, baseamo-nos no percurso que a supervisão escolar brasileira efetivou até a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96). Elegemos três trabalhos que abordam a história da supervisão escolar brasileira, o de Saviani (2006), o de Lima (2007) e o de Oliveira e Correia (2011). Os autores em questão abordam as diferentes legislações que nortearam o trabalho do supervisor educacional na história brasileira e foram os mais citados nos trabalhos acerca desse assunto.

Da segunda fase participaram 119 professores (70,58% do sexo feminino e 29,41% do sexo masculino) e 27 pedagogos (96,29% do sexo feminino e 3,70% do sexo masculino). Desses profissionais 4 atuavam como docentes na disciplina de Artes (3,36% da amostra), 10 em Ciências (8,40% da amostra), 12 em Educação Física (10,08% da amostra), 20 em Geografia (16,80% da amostra), 20 em História (16,80% da amostra), 7 em Inglês (5,88% da amostra), 27 em Matemática (22,68% da amostra) e 24 em Português (20,16% da amostra). Importante salientar que cinco professores de nossa amostra atuavam em mais de uma disciplina no Ensino Fundamental. A idade dos participantes variou de 29 a 66 anos, sendo a média de 45.84 com desvio padrão de 8.8 anos. Os professores participantes pertencem à rede estadual de ensino da cidade de Paranaguá, atuam nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e aceitaram ao convite para a pesquisa.

Para a terceira fase da pesquisa foram convidados 2 pedagogos e 4 professores que responderam ao questionário e cujos resultados encontraram-se nos pontos extremos da distribuição de respostas. Foram organizados dois grupos de entrevistados, pertencentes a duas escolas diferentes. A partir da seleção dos pedagogos, um deles com o maior e o outro com o menor escore de atuação de forma cooperativa, passou-se à seleção dos professores, considerando um professor com menor escore, um professor com maior escore, no quesito atuação cooperativa na escola, dos dois pedagogos previamente selecionados, para que junto com o pedagogo da escola

pudessem ser convidados a participar de entrevista. O local para a realização da entrevista pôde ser escolhido pelo entrevistado entre as seguintes opções: na escola, em sala reservada, ou em uma sala fora da escola, definida pela pesquisadora, quando o entrevistado preferira um local com maior privacidade. Todos escolheram realizar a entrevista nas escolas onde lecionavam.

4.3 INSTRUMENTOS

4.3.1 Questionários

Foram elaborados dois questionários equivalentes (um para professores (apêndice 1) e outro para pedagogos (apêndice 2)). Cada questionário foi composto de 15 perguntas fechadas. As 4 questões componentes da primeira parte do questionário elencam 4 atividades previstas nas legislações (Lei de Diretrizes e Bases e o edital SEAP- 017/2013) para ocorrer em colaboração entre professores e pedagogos. O respondente assinalou se em sua prática, nos últimos dois anos, as atividades ocorreram em colaboração, se eram desempenhadas por classe profissional ou se elas não ocorreram na escola. A segunda parte do questionário compreendeu 11 questões que versaram sobre situações passíveis de ocorrer no âmbito escolar. Para a resposta ele elegia uma das 3 alternativas apresentadas (concordo, concordo parcialmente e discordo), destacando assim a sua opinião sobre o fato. Os questionários foram autoadministrados, ou seja, os participantes responderam a eles sem a necessidade de instruções além das contidas no próprio instrumento, sendo recolhidos em seguida ou no dia seguinte, conforme a disponibilidade e conveniência dos respondentes.

As questões foram elaboradas com base no levantamento histórico da relação de professores e pedagogos, realizado para esse estudo, na história profissional da pesquisadora e nas atribuições conjuntas desses profissionais constantes na LDB (1996). Tanto o formato para professores como o

direcionado a pedagogos, depois de elaborados e discutidos entre orientanda e orientadora, foram apreciados por duas especialistas na área da educação, permitindo ajustes de redação e direcionamento maior das questões. Para evitar vício do respondente, algumas perguntas foram formuladas na ordem direta e outras indiretamente, exigindo inversão da pontuação no momento da correção dos questionários. Na análise dos dados, foram verificados um a um os questionários a fim de detectar discrepância de lógica entre as respostas fornecidas nas perguntas em ordem direta e nas perguntas feitas em ordem indireta, visando assim descartar os questionários que tivessem essa discrepância. Na análise realizada, nenhum questionário apresentou essa discrepância. Foi utilizado um crivo de correção para contemplar a correta pontuação nas questões invertidas. A pontuação de cada respondente foi então colocada em planilhas que puderam ser analisadas estatisticamente, segundo as variáveis mensuradas.

4.3.2 Entrevista Semiestruturada

Seis questões, constantes no apêndice 3, envolvendo as quatro atividades realizadas em conjunto por professores e pedagogos, foram formuladas pela pesquisadora de forma que fosse possível identificar os comportamentos adotados por professores e pedagogos nessas atividades e as consequências percebidas por eles em função desses comportamentos. Na entrevista semiestruturada, a entrevistadora pôde fazer questionamentos não previstos no roteiro estabelecido com o propósito de aprofundamento ou esclarecimento maior da resposta dada pelo participante. As perguntas foram baseadas nas atribuições que a LDB (1996) determina para professores e pedagogos procurando detectar elementos que viabilizassem a compreensão de como e se acontecia interação entre os profissionais no desempenho de atividades específicas da escola. O tempo de cada entrevista foi de cerca de 30 minutos. Elas foram gravadas, transcritas e categorizadas. Ao final da pesquisa as gravações foram destruídas ou desgravadas.

4.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados, direta com professores e pedagogos, foi dividida em duas etapas, agrupadas nas fases 2 e 3 do estudo. Na fase 2 participaram 119 professores e 27 pedagogos, os quais responderam individualmente a um questionário auto-aplicável.

A inspeção das respostas aos questionários de todos os participantes da etapa 2, colocados em uma planilha, permitiu identificar, primeiramente, dois pedagogos de escolas diferentes que apresentassem maior discrepância em relação a média dos respondentes (um tendendo a respostas mais para colaboração e outro para não colaboração) em seguida nas escolas em que esses pedagogos atuavam foram escolhidos, pelos mesmos critérios, dois professores, compreendendo um pedagogo e dois professores de duas escolas diferentes, que apresentaram maior discrepância em relação à média dos respondentes. Tais profissionais foram convidados a participar de entrevistas semiestruturadas.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Na fase 1, traçamos a trajetória da legislação que norteou o trabalho conjunto de professores e pedagogos, baseando-nos no percurso que a supervisão escolar brasileira efetivou até a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) constante nos trabalhos que abordam a história da supervisão escolar brasileira, a saber, o de Saviani (2006), o de Lima (2007) e o de Oliveira e Correia (2011). Procedemos em seguida, a leitura na íntegra das legislações mencionadas pelos autores e logo após selecionamos os trechos dos documentos que tratavam das atribuições de professores e pedagogos. Analisamos características das relações profissionais estabelecidas entre eles e reservamos esse material para posterior relação com os demais dados coletados.

Em seguida verificamos como as atribuições de professores e pedagogos, atualmente, observadas na LDB (1996) e no edital SEAP 017/2013 (o mais recente edital onde constam as atribuições conjuntas de professores e pedagogos) são previstas para serem realizadas do início até sua efetivação.

Na fase 2, os questionários respondidos pelos professores e pedagogos foram analisados inicialmente de forma individual a fim de verificarmos se havia coerência entre as respostas dadas as perguntas de ordem direta e inversa. Foi realizada a soma aritmética das respostas de acordo com as respostas fornecidas. No grupo um de perguntas, as alternativas receberam os valores: 1, para a opção “em cooperação” (professores e pedagogos), 2, para a opção “por classe profissional” (pedagogo), 2, para a opção “por classe profissional” (professores) e 0, para a opção “não ocorreu”. Já o grupo dois de respostas, cujas alternativas basearam-se na escala Likert, receberam os valores: 3, para a alternativa “concordo totalmente”, 2, para “concordo parcialmente” e 1, para “discordo”. Vale salientar que três afirmativas, correspondentes aos itens “f”, “g” e “j”, tiveram seus valores invertidos, pois foram elaborados de forma inversa.

Posteriormente foi construída planilha por profissão (pedagogos e professores) onde foram inseridos os dados individuais. Os dados assim agrupados forneceram o escore médio por agrupamento, assim como o desvio padrão. Permitiram também identificar os respondentes cujas respostas encontraram-se nos limites superiores e inferiores de cada grupo, dando as diretrizes para composição dos agrupamentos (pedagogo e professor com maior e com menor escore da escala) que foram convidados para a Fase 3 do estudo. Para encontrarmos os extremos de respostas, que foram utilizados como requisitos para a escolha dos participantes das entrevistas, foram somados os valores (1, 2 ou 3) atribuídos a cada resposta dada (as partes 1 e 2 do questionário). O valor máximo da soma das respostas dos participantes poderia chegar a 45 pontos e indicava alto nível de colaboração ao passo que, se a soma dos valores atribuídos às respostas dos participantes fosse de 15 pontos ou próximo de tal escore, isso indicaria um baixo nível de colaboração. Portanto, com base nessa pontuação, selecionamos os professores cuja

somatória das respostas ao questionário da Fase 2 foi igual ou o mais próximo possível dos valores 45 e 15 pontos. Com a definição dos pedagogos, foi verificado nas escolas em que os mesmos atuam, os questionários respondidos pelos professores - para cada pedagogo um professor com o maior escore e outro com o menor escore.

Os escores por participante obtidos na Fase 2 com as respostas aos questionários, foram submetidos à análise estatística, ao teste *Qui-quadrado* (χ^2), através do software estatístico R Core Team (2013). O teste em questão é útil para verificar se há associação significativa entre duas variáveis categóricas.

Todos os requisitos para aplicação do teste *Qui-quadrado* (por serem grupos independentes, os itens de cada grupo foram selecionados aleatoriamente, as observações envolvem contagens, cada observação pertence a somente uma categoria, a amostra é relativamente grande) foram satisfeitos.

Neste estudo foi medida a associação entre a classe profissional (pedagogo e professor) *versus* cada questão do questionário. Para isso testamos se a Hipótese é nula (H_0), rejeitando ou não H_0 . Adotamos, por convenção, o critério de que se o P-valor for maior que 0,05 não rejeitamos H_0 , pois não teremos evidências estatísticas suficientes para tanto. Se H_0 for rejeitada admite-se, nesse caso, uma hipótese alternativa (H^1 ou H_a) ocasião em que dizemos que a diferença observada foi significativa. O p-valor é calculado com base na distribuição *Qui-quadrado* e precisa dos graus de liberdade. Entretanto, quando fazemos uma simulação, que foi o caso desse estudo, o p-valor é calculado de outra forma, com base nos dados simulados e não depende dos graus de liberdade, por isso os graus de liberdade não são considerados e não constam nas tabelas de resultados desse estudo.

Na fase 3 foram entrevistados dois conjuntos de profissionais compostos por: a) um pedagogo que apresentou alto índice de respostas para colaboração (o total das respostas desse(a) pedagogo(a) somou 17 pontos, número que mais se aproximou de 15 pontos, que indicavam colaboração

máxima) com dois professores da mesma escola, em que o pedagogo escolhido atuava, o que apresentou escore mais aproximado do indicado para colaboração máxima (17 pontos) e o outro que apresentou escore mais aproximado do indicado para não colaboração (32 pontos). a) um pedagogo que apresentou baixo índice de respostas para colaboração (o total das respostas desse(a) pedagogo(a) somou 29 pontos, número que mais se aproximou de 45 pontos, que indicavam colaboração mínima) com dois professores da mesma escola, em que o pedagogo escolhido atuava, o que apresentou escore mais aproximado do indicado para colaboração máxima (17 pontos) e o outro que apresentou escore mais aproximado do indicado para colaboração mínima (29 pontos). Essa forma de escolha, no entanto, não contemplou os professores com menor e maior escores apresentados em toda a pesquisa, por esse motivo achamos importante frisar que, o professor que indicou, em toda a pesquisa, estar mais próximo do total de 15 pontos possíveis que indicava alto índice de colaboração, alcançou 16 pontos enquanto o professor que mais se aproximou, em toda a pesquisa, do total de 45 pontos possíveis, que indicava o mais baixo índice de colaboração, alcançou 33.

As entrevistas, depois de gravadas e transcritas, foram então submetidas à Análise Funcional de trechos do discurso que apontavam para a interação entre professores e pedagogos.

A análise qualitativa se deu em três momentos: primeiramente selecionamos de cada entrevista trechos em que os respondentes (professores e pedagogos) abordavam questões pertinentes às atividades elencadas para esse trabalho, em seguida procedemos à análise funcional do episódio selecionado, a fim de entender as diferentes funções dos comportamentos relatados pelos entrevistados. Esses dois primeiros passos deram condições para realizar análises funcionais por atividade, prevista na legislação, para perceber quais funções cumprem os comportamentos relatados nessas atividades realizadas por professores e pedagogos.

5 RESULTADOS

5.1. LEGISLAÇÃO NACIONAL E PARANAENSE REFERENTE AO TRABALHO CONJUNTO DE PROFESSORES E PEDAGOGOS

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (nº 9394/96) - em seu artigo 12 determina várias incumbências aos estabelecimentos de ensino, entre elas a elaboração de proposta pedagógica, articulação com as famílias de alunos e zelo no cumprimento de planos de trabalho. No artigo 14, a mesma lei define princípios para efetivar essas ações e um deles determina a participação dos profissionais de educação nesse processo. Por fim, o artigo 61 da mesma lei, considera profissionais da educação: professores e pedagogos devidamente habilitados, o que indica que, para a referida lei, professores e pedagogos precisam exercer atribuições profissionais conjuntas visando o cumprimento de determinadas tarefas na escola.

Ao longo das principais legislações educacionais pode-se verificar um histórico de distanciamento nas interações de professores e pedagogos, baseado em princípios que em nada coadunam com a proposição de gestão democrática defendida atualmente na LDB (1996).

No levantamento feito para esse estudo, baseado na trajetória da supervisão educacional brasileira, nos primórdios fundamentada na legislação portuguesa, como apontado no quadro 1, verificou-se que as interações entre professores e pedagogos eram baseadas, anteriormente à LDB de 1996, na hierarquização, na fragmentação das funções e principalmente na imposição, por parte da autoridade constituída à época, de diretrizes educacionais ao trabalho docente, por meio do pedagogo. O que pode ter causado um distanciamento entre esses profissionais durante esse período histórico, fruto dessa hierarquização.

Período histórico	Legislação ou Orientações	O que diz sobre a o trabalho conjunto de professores/pedagogos
1570	Os Jesuítas e o Ratio Studiorum	Trabalho fragmentado, prefeito de ensino fiscalizador do trabalho docente e representante das determinações do poder religioso
1759	Reformas Pombalinas	Divisão das atividades, diretor de ensino fiscalizador do trabalho docente e representante do poder da realeza
1931-1932	Reforma Francisco Campos	Divisão das atividades, inspetor de ensino como fiscalizador do trabalho docente e representante do poder governamental na escola
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Divisão das atividades, governo impõe decisões na escola por meio do pedagogo.
1971	Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus	Tendência à divisão de atividades fragmentadora do trabalho – hiperespecialização
1996	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional	A tendência da nova LDB é que pedagogos e professores cooperem para a qualidade de ensino, planejando ações e avaliando práticas. No entanto, ainda resta ao pedagogo a incumbência de gerir e acompanhar as ações planejadas o que não tira sua função fiscalizadora outrora estabelecida, no entanto, o coloca junto aos professores e demais membros da comunidade escolar como coparticipante das diretrizes escolares firmadas.

QUADRO 1 – DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO CONJUNTO DE PROFESSORES E PEDAGOGOS AO LONGO DAS NORMATIVAS HISTÓRICAS

FONTE: A autora (2016)

Depois do período da ditadura no Brasil (1964-1985) surgem os primeiros movimentos em defesa da gestão democrática na escola pública. Segundo Vieira e Vidal (2015), essa tendência se consolidou em discussões estabelecidas nas Conferências Brasileiras de Educação que se iniciaram em 1980 e seguiram até 1986, em Goiânia, nas quais foram traçadas linhas gerais a serem defendidas junto à Assembleia Constituinte de 1987. Em 1988, então,

são contemplados princípios de gestão democrática, no artigo 206, parágrafo VI, da Constituição Federal, que nortearam a partir dali a gestão democrática nas instituições escolares brasileiras. As características do princípio democrático estabelecido nas legislações em vigor esboçam um novo modo de proceder nas escolas brasileiras que segundo Libâneo (2013) requer a

[...] participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como a forma de viabilização dessa participação: a interação comunicativa, a busca do consenso em pautas básicas, diálogo intersubjetivo. Por outro lado, a participação implica os processos de gestão, os modos de fazer, a coordenação e a cobrança dos trabalhos e, decididamente, o cumprimento de responsabilidades compartilhadas conforme uma mínima divisão de tarefas e alto grau de profissionalismo de todos. (LIBÂNEO, 2013, p.120)

O artigo 12 da LDB (1996) determina várias incumbências aos estabelecimentos de ensino, entre elas a elaboração de proposta pedagógica, articulação com as famílias de alunos e zelo no cumprimento de planos de trabalho. O artigo 13, por sua vez, estabelece, entre outras atividades docentes, a colaboração com as atividades de articulação com as famílias de alunos, a participação na elaboração da proposta pedagógica e o estabelecimento de estratégias para alunos com menor rendimento. No artigo 14, a mesma lei define princípios para efetivar essas ações e um deles determina a participação dos profissionais de educação nesse processo. O artigo 61 da LDB (1996) considera profissionais da educação: professores e pedagogos devidamente habilitados, o que indica que, para a referida lei, professores e pedagogos precisam exercer atribuições profissionais conjuntas, visando o cumprimento de determinadas tarefas na escola. Na referida lei não se encontrou menção direta das atribuições do profissional da pedagogia. Por fim, para entendermos como o trabalho conjunto entre professores e pedagogos deverá ser efetivado outro princípio presente no artigo 14 delimita que todas as ações na escola deverão obedecer ao princípio de gestão democrática de participação dos profissionais da educação. Portanto, pedagogos e professores, sendo considerados profissionais da educação, estão incumbidos de efetivar as ações atribuídas ao estabelecimento escolar, respeitando o princípio de gestão democrática.

De acordo com o previsto na LDB (1996), as atividades educativas estabelecem ligação entre as atividades de professores e pedagogos, já que as duas classes profissionais são responsáveis por viabilizar os processos educacionais visando a aprendizagem dos alunos. Segundo Costa (2006)

A formação do aluno requer um conjunto de ações que apenas um docente não pode realizar, portanto, o processo de ensino e aprendizagem não se alimenta exclusivamente da contribuição individualizada ou compartimentada de cada conteúdo ou professor isoladamente; pelo contrário, além das contribuições individuais, há aquelas provenientes do trabalho conjunto de todos os docentes e destes com os demais profissionais da educação lotados na escola. (COSTA, 2006, p. 108)

Nessa perspectiva, a colaboração entre esses profissionais é condição primordial para que as atividades a eles designadas sejam realizadas integralmente, de forma a contemplar todas as etapas necessárias para o processo de ensino aprendizagem que longe está de se resumir à sala de aula.

A Constituição Federal, no entanto, respeitando o pacto federativo de autonomia dos estados apontou que caberia a eles legislar sobre a matéria, respeitados, obviamente os princípios presentes no artigo 14.

No Paraná a atribuição de pedagogos e professores se encontra especificada nos editais de concursos. O edital de concurso mais recente, foi publicado pela Secretaria da Administração e Previdência (SEAP), sob o nº 017/2013 e especifica essas atribuições para cada classe profissional no campo de abrangência do concurso. As atribuições de pedagogos e professores nas ações que deverão ser executadas pelo estabelecimento escolar, determinadas pela LDB (1996), foram identificadas. A intenção foi verificar que atividades são atribuídas simultaneamente a professores e pedagogos. Do resultado dessa análise quatro atividades foram elencadas, a saber: coordenação e participação da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; estabelecimento, acompanhamento, implantação e orientação do processo de desenvolvimento dos estudantes; estabelecimento, implantação e provimento de meios e estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; promoção e participação no estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento.

Cabe ressaltar que para essas atividades, no edital SEAP 017/2013, há uma clara distinção de papéis, especificadas pelos termos utilizados em cada atribuição, ora para pedagogos, ora para professores. Procederemos, por essa razão, nesse momento, a uma análise mais apurada das atribuições previstas para cada profissão, a fim de que compreendamos como a legislação se reporta ao papel de cada um especialmente no que se refere à colaboração entre professores e pedagogos.

As **atribuições previstas para os professores** no edital SEAP 017/2013 são: 1) **participar** da elaboração da proposta pedagógica 2) **zelar** pela aprendizagem dos alunos 3) **estabelecer e implantar** estratégias de recuperação para alunos com menor rendimento 4) **colaborar** com as atividades de articulação com as famílias e a comunidade. Nas **atribuições de pedagogos** podemos destacar: 1) **coordenar** a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola 2) **acompanhar e orientar** o processo de desenvolvimento dos estudantes em colaboração com os docentes e famílias 3) **prover** meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento 4) **promover** a articulação com as famílias e comunidade.

Os termos empregados para descrever as atribuições dos profissionais, no edital do SEAP (2013) podem ter diferenças na sua compreensão. Assim, foram consultados três dicionários diferentes (Aurélio, Michaelis e Priberam), para a partir das definições apresentadas nos mesmos, estabelecer o significado comum e mais coerente com o contexto escolar.

Participar foi o termo utilizado para definir a atribuição do professor na atividade de elaboração do PPP. Designa tomar parte em um determinado evento, ou seja, estar juntamente, com os demais participantes do processo, contribuindo para que ele seja efetivado. A participação que podemos atribuir aos professores, de acordo com a exigência que se faz para sua admissão por concurso, é que eles participarão dessa atividade dispondo de seus conhecimentos específicos, para a construção desse documento que visa, segundo a Instrução 007/2010 da SUED/SEED (Superintendência da Educação/ Secretaria de Estado da Educação), constituir os fundamentos

legais, conceituais, filosóficos, ideológicos, metodológicos e operacionais das práticas pedagógicas da escola. Também podemos inferir que os professores participarão dessa atividade fornecendo conhecimentos específicos das disciplinas em que atuam, contribuindo com os conhecimentos que eles angariaram ao longo da convivência com o aluno, em benefício da função precípua da escola.

Diferentemente dos professores, (que devem participar), na tarefa de elaboração do PPP aos pedagogos é definido que devem “**coordenar**” o processo de elaboração e execução do referido documento. O termo coordenar, nos dicionários consultados, indica a disposição ou arranjo na devida ordem ou na posição própria relativa. Isso quer dizer que na atividade de elaborar o PPP, cabe ao pedagogo dispor, harmonicamente, a participação de todos os envolvidos no processo de elaboração (a comunidade escolar, entre eles o professor), convocando-os, indicando as diretrizes estabelecidas pela legislação educacional para que, no momento oportuno, atuem com suas devidas contribuições tanto para a elaboração quanto para a execução do PPP. Na instrução 007/2010 da SUED/SEED também consta que antes da elaboração do projeto político pedagógico é necessário realizar um mapeamento das condições da escola e da comunidade escolar, a fim de se traçar um diagnóstico da comunidade escolar e só a partir daí se iniciar os trabalhos relativos à elaboração do PPP. A Instrução 007/2010 não define com clareza a quem cabe realizar o mapeamento prévio, se ao pedagogo isoladamente, ou se a ele em parceria com os professores.

Apesar de haver um pré-requisito (mapeamento prévio das condições da escola e da comunidade escolar) para elaboração do PPP e nesse pré-requisito não haver uma definição clara de quem na escola levará a cabo a atividade, em si, de elaboração do PPP impõe uma sequência ordenada de atividades, previstas legalmente, que envolvem cooperação desde seu fomento até sua execução e fiscalização. A elaboração do PPP, atualmente, é designada pelos Núcleos Regionais de Ensino (NRE) através da instrução 003/2015 da SUED/SEED. Os pedagogos são instados a coordenar as atividades, instigando a comunidade escolar, da qual os professores fazem

parte, a discutirem e elaborarem o PPP a ser implementado no ano na escola. Os NRE's assumem então o papel de fiscalização, devendo acompanhar a implementação do PPP na escola.

Na atribuição que o professor deve desempenhar em relação à aprendizagem do aluno, o termo “**zelar**” é utilizado e designa “**cuidar com interesse**”. Nessa atividade o termo “cuidar com interesse” não é detalhado no documento e pode ser entendido de forma diferente por diferentes leitores. Citamos algumas possibilidades de ações, originárias do fazer diário de professores. Por estar focado em participantes distintos do processo, a saber, alunos e professores pressupõem também diferentes conjuntos de ações: 1) com foco nos alunos - acompanhamento das notas escolares, da realização das atividades solicitadas em sala de aula, da presença ou não nas aulas, do rendimento acadêmico em relação à sua participação e da emissão de comportamentos comprometedores da aprendizagem 2) com foco nos professores - acompanhamento das metodologias empregadas, da suficiência conceitual, da abordagem didática, entre outros.

É mencionado dentre as atribuições do pedagogo, no edital 017/2013, “acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes em colaboração com os docentes e famílias”. Acompanhar designa seguir, já orientar quer dizer encaminhar que, por sua vez, significa ensinar o caminho. Os termos indicam que a tarefa do pedagogo, no processo de desenvolvimento dos alunos, deve ser de, juntamente com os pais e professores, seguir os passos dados pelos alunos em função do aproveitamento dos estudos, a fim de ensinar o caminho para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Analisaremos a atribuição referente ao processo de aprendizagem do aluno juntamente com as estratégias para alunos com dificuldade de aprendizagem, por entendermos que a segunda atribuição decorre da primeira.

Quanto à atividade de estabelecer estratégias para alunos com menor rendimento os termos usados, nas atribuições de professores, são: **estabelecer e implementar**. Estabelecer indica, segundo as três fontes de referência, criar, fundar, enquanto que implementar significa, pôr em prática,

executar. Entende-se, com esses dois termos, que as atividades dos professores para cumprir o que estabelece na atribuição é de criar e executar formas que ajudem os alunos com menor rendimento a superarem suas dificuldades.

Nessa mesma atividade, para os pedagogos, os termos utilizados são: **“prover meios”**. **“Prover”**, segundo os dicionários consultados, significa abastecer, munir algo ou alguém. **“Meios”**, nesse contexto, designa vias (maneiras) para se chegar a um determinado fim. Portanto, os dois termos juntos designam que os pedagogos devem munir os professores de vias que os levem ao sucesso, no estabelecimento e implantação de estratégias para alunos com menor rendimento. A colocação é vaga, uma vez que **“meios”** citados nas atribuições, podem de alguma maneira fazer com que pedagogos não saibam ao certo que tipos de meios eles irão fornecer aos professores. Os meios referidos seriam físicos (materiais didáticos, ambientes propícios, provimento de uniformes, etc.), metodológicos (fornecer um leque de abordagens de ensino de acordo com o canal mais eficiente do aluno de absorção de conhecimentos), de acesso (fazendo encaminhamentos a diferentes profissionais da saúde, sala de recursos, providenciando a viabilização de transporte do aluno, agendando horários, etc.), didáticos (orientando no estabelecimento de comportamentos)? Ou seriam todos esses meios juntos que deveriam ser providenciados pelos pedagogos, para munir os professores de condições para o estabelecimento e implantação de estratégias para alunos com dificuldade de aprendizagem? O fato de haverem muitas possibilidades para o desenvolvimento dessa atividade, para o pedagogo, e principalmente do edital SEAP 017/2013 não especificar os meios pelos quais os pedagogos suprirão os professores de condições para estabelecer e implantar estratégias para alunos com menor rendimento, coloca a realização dessa atividade a mercê da interpretação de quem a executará, no caso o profissional da pedagogia, o que poderá acarretar um descompasso entre o que o professor espera e o que o pedagogo faz para a realização dessa atividade.

Em consulta ao calendário escolar das escolas do estado, percebeu-se, no que se refere ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e de estratégias para alunos com menor rendimento, o seguinte encadeamento de atividades para a realização dessas atribuições: o fomento dessas é oficialmente realizado por meio da previsão dos conselhos de classes; a fiscalização, segundo dados documentais recolhidos junto ao NRE - Paranaguá (Núcleo Regional de Ensino) - além do envio esporádico de profissionais do núcleo para verificarem esses dados diretamente dos livros de chamada dos professores - acontece por meio do SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar); o zelo e o estabelecimento de estratégias para alunos com menor rendimento é determinado pela LDB (1996) e pelo edital SEAP 017/2013 aos professores; o suprimento de meios, para que os professores estabeleçam e implementem estratégias, determinado ao pedagogo.

Nesse encadeamento de ações, em função das atribuições de acompanhar a aprendizagem dos alunos e subsidiar os de menor rendimento, estão presentes o fomento, o estabelecimento, a implantação, a provisão de meios para o estabelecimento e implantação, mas não há, na legislação, previsão de quem fiscalizará tanto o trabalho de professores em estabelecer e implementar estratégias para alunos com menor rendimento, quanto o trabalho do pedagogo em prover meios para essas ações do professor. Assim como também observamos uma deficiência da legislação no que se refere à previsão de prazos mais razoáveis, para o acompanhamento da ocorrência dessa atividade. Esse fomento, em nossa análise, seria mais eficaz se previsto com menor periodicidade e maior quantidade de encontros, pois assim o tempo seria utilizado a favor da pronta recuperação da aprendizagem dos alunos. O encontro ordinário onde esse acompanhamento é tratado na escola, é previsto para acontecer a cada dois meses (bimestralmente) em função do calendário escolar instituído, via de regra, em toda a rede estadual, o que resulta em um tempo muito escasso para a realização do encadeamento completo (designação de prazos, fomento, elaboração e implementação, provimento de meios para implementação e elaboração, e fiscalização da atividade).

A última atribuição conjunta de pedagogos e professores diz respeito à vinculação de pais e comunidade no seio da vida escolar. Para isso, o edital utiliza o termo “**colaborar**” na atribuição de professores, ao passo que na atribuição de pedagogos o termo utilizado é “**promover**”. A diferença clara nos termos utilizados, leva-nos a compreender que, para a atribuição, pedagogos e professores desempenham papéis diferentes. O termo “colaborar”, utilizado para enunciar a atribuição de docentes, segundo dicionários consultados, quer dizer, ter participação numa obra coletiva. O termo utilizado para o pedagogo, “promover”, consegue ser mais assertivo quanto à definição de papéis, visto que seu significado designa solicitar ou propor algo. Vemos, então, que ele deve entender a necessidade de se realizar a atividade, estipular datas, definir local, horário, avisar participantes do encontro, enfim, cuidar de todos os detalhes para que a atividade seja realizada.

O encadeamento estabelecido pelo edital SEAP 017/2013 nos permite identificar que há uma preocupação com a promoção e estabelecimento de estratégias, por meio da participação dos professores (mesmo que não esteja bem definida essa participação) na atribuição do estabelecimento de articulações da escola com as famílias e a comunidade. Fica, no entanto, a lacuna no texto legal, em nossa análise, quanto à definição de quais profissionais executarão as estratégias estabelecidas, prazos estabelecidos para a execução das mesmas, assim como o processo de fiscalização do seu cumprimento. É importante salientar, no entanto, que esses fatores precisam ser investigados a fim de que se possa identificar se essas lacunas constituem-se um problema ou não no que concerne ao bom andamento dessas atividades na escola.

O que percebemos no estudo das atribuições constantes nas legislações educacionais, nacional e estadual, é que em todas as atividades há uma mistura de dois modos de proceder. Em determinados momentos a legislação prevê um encadeamento de ações onde cada categoria profissional, ora professores ora pedagogos, realiza uma porção da atividade para que ela seja efetuada por completo. Ao passo que em outras situações as atividades só

poderão ser completadas se todos os envolvidos (professores, pedagogos e demais participantes) a realizarem juntos.

Damiani (2008) e Forte (2009) refletem sobre a terminologia que sinalize os tipos diferentes de trabalho em conjunto. A primeira autora conclui que diversos autores utilizam de forma sinônima as palavras colaboração e cooperação. Já a segunda autora, a partir de posições dos vários autores consultados, conclui que:

[...] a colaboração requer uma maior partilha e interacção entre os vários participantes, indo mais além do que uma simples cooperação onde a realização conjunta de diversas actividades não pressupõe os mesmos objectivos e interesses partilhados por todos os elementos. Associado ao trabalho colaborativo estão também as diferentes formas de trabalho e de relacionamento entre os membros de um determinado grupo ou equipa. (FORTE, 2009, p.131)

Entendemos, a partir dessas designações, que o trabalho conjunto de professores e pedagogos, na disposição em que é colocado na legislação de hoje, constitui-se um trabalho colaborativo, onde a equipe, formada por professores, pedagogos e demais membros da comunidade escolar, deve trabalhar para o fim precípua da educação, que é a aprendizagem dos alunos.

Há na literatura uma série de trabalhos, Terra (2004), Baptista e Freire (2011), Forte e Flores (2011 e 2012), Fernandes (2012), Simões (2013), entre outros, que mencionam a importância do trabalho colaborativo na escola. Neles pode-se perceber que a realização do trabalho colaborativo no ambiente escolar, é muito proveitosa, pois proporciona aprendizado recíproco entre os envolvidos, evolução e/ou mudança nas práticas cotidianas, o fortalecimento (pela valorização do que fazem, e pela reunião em conjunto), o trabalho interdisciplinar, a partilha de responsabilidades, entre outros. No entanto, verificou-se nesses estudos que empecilhos como falta de espaço, de tempo, medo de exposição de ideias e a falta de comunicação podem dificultar a realização do trabalho colaborativo na escola. Salientou-se também, no estudo de Simões (2013), que as grandes fomentadoras da cultura colaborativa são as estruturas de gestão, o que atribui à equipe gestora e pedagógica grande responsabilidade na condução desse processo.

No estudo das legislações educacionais anteriores a LDB (1996) percebeu-se que professores e pedagogos encontravam-se **alienados**⁷ de seu trabalho, pois o planejamento de suas ações desconhecia a prática do que foi planejado e a prática realizada desconhecia o planejamento que a originou. Quanto ao desempenho da supervisão educacional, nessa fase anterior a LDB (1996), havia **papéis bem delimitados** em relação a quem planejava e quem executava as atividades educacionais. Aos professores cabia executar as ações planejadas pelos poderes instituídos e aos pedagogos fiscalizar se essas ações eram executadas da maneira como foram designadas o que nos faz constatar **fragmentação do trabalho entre esses atores**.

Com o advento da LDB (1996) as regras instituídas para o trabalho de professores e pedagogos adquiriram características do princípio democrático, instituído pela Constituição Federal de 1988 e esboçaram um novo modo de proceder nas escolas brasileiras que segundo Libâneo (2013) requer a

[...] participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como a forma de viabilização dessa participação: a interação comunicativa, a busca do consenso em pautas básicas, diálogo intersubjetivo. Por outro lado, a participação implica os processos de gestão, os modos de fazer, a coordenação e a cobrança dos trabalhos e, decididamente, o cumprimento de responsabilidades compartilhadas conforme uma mínima divisão de tarefas e alto grau de profissionalismo de todos. (LIBÂNEO, 2013, p.120)

Importante destacar que **pedagogos e professores** nessa nova perspectiva **cooperam juntamente** para a qualidade de ensino, planejando ações e avaliando práticas. No entanto ainda resta ao **pedagogo** a incumbência de gerir e acompanhar as ações planejadas o que não tirou sua **função fiscalizadora** outrora estabelecida, porém também incumbe-se a ele, assim como professores e demais membros da comunidade escolar a **coparticipação nas diretrizes escolares firmadas**, o que não ocorria em legislações anteriores.

⁷ A alienação aqui se refere a conceituação marxista da palavra, definida como “ Tudo aquilo que fragmentava o ser humano, que o apartava do mundo, de si mesmo, das coisas que ele criara; tudo aquilo que o separava da consciência que deveria ter, que o transformava quase em um autômato ou em um "animal desnaturalizado"; tudo aquilo que o mergulhava em uma espécie de sono do qual não parecia ser possível despertar[...]”. (BARROS, 2011, p. 236)

Percebe-se ao longo das diferentes legislações educacionais um modelo bastante similar de condução da educação, onde o professor executava ações planejadas pelos órgãos governamentais e que por sua vez eram fiscalizadas pelos pedagogos. Essa maneira de proceder, sem que houvesse uma abertura para a flexibilização das ações pedagógicas para os professores, por parte dos governos instituídos, onde se colocava o pedagogo como fiscalizador dessas regras instituídas, favorecia um ambiente de divergência de interesses e por conseguinte de conflitos. A LDB (1996) em vigor nos dias de hoje cria perspectivas de colaboração o que pode proporcionar um ambiente menos propício a conflitos e divergência de interesses, no entanto, os estudos de Souza e Placco (2008 e 2005) e Santos e Terán (2013) alertam para circunstâncias de conflito e divergência de interesses, respectivamente, que necessitam ser investigados a fim de se verificar que aspectos necessitam de mudanças para privilegiar o bom convívio profissional e a colaboração entre professores e pedagogos.

5.2 AVALIAÇÃO DOS RESPONDENTES QUANTO À COLABORAÇÃO NAS ATIVIDADES QUE OCORREM EM SEU FAZER NA ESCOLA, PREVISTAS NO EDITAL DO SEAP 017/2013

No contexto escolar há inúmeras atividades que devem ocorrer em parceria entre professores e pedagogos. O Edital SEAP 017/2013 descreve tais atividades, as quais foram recortadas e elaboradas em formato de questionamentos a serem respondidos por professores e pedagogos.

A Tab. 1 sintetiza o resultado do questionamento aos professores e pedagogos. Em cada ação o respondente deveria assinalar se, em sua prática na escola, elas foram executadas de forma colaborativa (professores e pedagogos atuando juntos), por classe profissional (por professores ou pedagogos) ou não tinham sido executadas. Considerando que o número de respondentes por classe profissional era diferente (professores n=119 e

pedagogos n=27), os resultados foram transformados em percentual, considerando cada classe profissional.

TAB.1 – TABELA REPRESENTATIVA DA FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS DADAS POR CATEGORIA PROFISSIONAL À FORMA COMO O RESPONDENTE CONSIDERA QUE SÃO REALIZADAS AS ATIVIDADES PREVISTAS NO EDITAL.

Atividades	Respondentes		Em colaboração (pedagogos e professores)	Por classe profissional (pedagogo)	Por classe profissional (professores)	Não ocorreu	P- valor
	Professores n=119	Pedagogos n= 27					
a) Elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.	Professor(a)		77, 68%	12,40%	8,26%	1,65%	0,1689
	Pedagogo(a)		92,86%	3,57%	3,57%	0,00%	
b) Acompanhamento e orientação no processo de desenvolvimento dos estudantes.	Professor(a)		83,47%	9,09%	3,30%	4,13%	0,6627
	Pedagogo(a)		85,71%	14,29%	0,00%	0,00%	
c) Estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento.	Professor(a)		63,64%	4,13%	23,97%	8,26%	0,2514
	Pedagogo(a)		78,51%	3,57%	1,75%	7,14%	
d) Promoção de atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade	Professor(a)		77,68%	12,40%	8,26%	1,65%	0,4858
	Pedagogo(a)		75,00%	14,29%	0,00%	10,71%	

Em geral, o percentual de respostas tanto de pedagogos quanto de professores é bastante parecido e elas tendem a corresponder ao que é esperado socialmente. Nos dois agrupamentos profissionais há predomínio das respostas apontando para a ocorrência das atividades “em cooperação”. Também observamos que o P-valor indicado pelo teste *Qui-quadrado*, em todas as questões, ficou abaixo do valor 0,05 ou seja, não há diferença estatisticamente significativa entre as respostas dos dois grupos. As maiores diferenças percentuais entre as duas classes profissionais foram identificadas em duas ações: a) elaboração do projeto político pedagógico e b) estabelecimento de estratégias para recuperação dos alunos com menor rendimento. Nas duas ações, houve maior atribuição ao trabalho colaborativo por parte dos pedagogos. Os professores atribuem tais ações, primeiro ao trabalho conjunto, destacando na sequência que a elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino seja realizada pelo pedagogo. Já no estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos de menor

rendimento, verifica-se um predomínio nas respostas dos professores no sentido de apontar que a atividade é colaborativa e, em segundo lugar, de atribuição dos professores.

Assim como as duas primeiras atividades, a atividade de promover a articulação da escola com famílias e comunidade, apresentou alto nível de cooperação, cerca de 77,68% de professores e 75,00% de pedagogos apontaram isso. Chamou a atenção o fato de que quando a atividade não era apontada pelos respondentes (tanto professores como pedagogos) para ocorrer em colaboração, houve maior frequência de atribuição aos pedagogos. Interessante notar que a opção de registro de não ocorrência da atividade não foi utilizada ou ocorreu em baixa proporção. Porém, percebe-se que a atividade em que houve a maior utilização desta opção de resposta, foi a que previa a promoção de atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade, em que 10,71 % dos pedagogos responderam não ocorrer. Considerando que esta é uma atividade especialmente importante, uma vez que favorece a junção de forças entre escola, família e comunidade visando o bem estar e o aprendizado dos estudantes, além de constituir um fazer a ser desencadeado prioritariamente pelos pedagogos, é preocupante o índice de respondentes desta classe profissional que mencionam não ocorrer tal ação.

Já a segunda atividade, em que houve maior frequência da alternativa de resposta “não ocorreu”, foi o estabelecimento de estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, mencionada por 8,26% dos professores e 7,14% dos pedagogos. Hoje se discute muito a inclusão escolar e uma das ações fundamentais para que a inclusão vá além do discurso, refletindo em práticas efetivas, é a atenção que a escola dá aos alunos com menor rendimento. Professores e pedagogos mencionaram em percentual próximo a não ocorrência desta atividade em seus contextos de trabalho, percentual bastante elevado se considerarmos tratar-se de uma atividade com inúmeros desdobramentos na vida de tantos estudantes que abandonam a escola por se sentirem à parte do processo. (Auriglietti, 2015, no prelo)

O percentual de respondentes que mencionou não ocorrer a atividade de elaboração de estratégias para os alunos com dificuldades, remete aos

estudos de Placco e Souza (2005 e 2008), os quais referem as mesmas dificuldades, ou seja, a falta de entendimento comum entre essas duas classes profissionais no que tange à elaboração de estratégias para alunos com dificuldade. Os números indicam a necessidade de investigação mais detida, especialmente nas duas atividades em que maior número de profissionais respondeu que a atividade não ocorre de forma colaborativa. O foco dessas futuras investigações poderá ser a verificação de meios que viabilizem o cumprimento da lei, e/ou se as dificuldades encontradas, na execução das atividades, justificam uma nova concepção dessa ação e, por conseguinte, a revisão do texto legal.

As informações coletadas na primeira parte do instrumento indicaram que em todas as atividades estabelecidas legalmente predomina a execução conjunta, por professores e pedagogos, atendendo ao que prevê a legislação e o edital analisado. Os prazos estabelecidos pela SEED para o cumprimento das atividades previstas no edital SEAP 017/2013, indicam que as atividades que possuem maior nível de instrução procedimental e estipulação de prazos, ocorrem proporcionalmente mais em colaboração do que aquelas que não possuem as mesmas características. O nível de otimismo detectado nas respostas de pedagogos nas quatro questões, também nos levou a inferir que sua função, como promotores e condutores de todos esses processos, pode levá-los a respostas mais tendenciosas à colaboração do que professores.

5.3 PERCEPÇÃO DOS RESPONDENTES QUANTO ÀS ATIVIDADES QUE PODEM VIR A OCORRER NA ESCOLA, NÃO LISTADAS NO EDITAL

Se na primeira parte do instrumento o foco era registrar se ações previstas na LDB e no edital SEAP 017/2013, para ocorrência conjunta seguiam tal direcionamento com professores e pedagogos na escola, na segunda parte o questionamento foi no sentido do profissional poder expressar sua opinião, podendo concordar ou não com algumas afirmações

apresentadas, as quais estavam relacionadas a atividades que podem ocorrer no contexto escolar.

Para verificarmos se as atividades, selecionadas para esse trabalho, devem ser realizadas em colaboração ou por classe profissional, foram elaboradas 11 afirmativas (enumeradas da letra “a” até a letra “k” - apêndices 1 e 2) que apontam para: 1 Representação de Interesses, 2 Disposição de trabalho e 3 Divisão do trabalho conjunto de professores e pedagogos, abordados na segunda parte do questionário tanto de professores quanto de pedagogos. O resultado foi apresentado e discutido de maneira a contemplar percentual das respostas. Para calcular o valor absoluto das somas das respostas, foi atribuído um valor numérico para cada alternativa assinalada (“3” para colaboração, “2” para colaboração parcial e “1” por classe profissional). Este recurso permitiu identificar se as respostas tenderam mais para a colaboração, para colaboração parcial ou para elaboração das atividades por classe profissional. Algumas afirmativas tiveram sua ordem invertida, no instrumento respondido por professores e pedagogos, e nelas o peso das alternativas também foi invertido.

Através do teste *Qui-quadrado*, onde, por convenção, adotou-se o critério de que se *P-valor* fosse maior que 0,05 as respostas às questões teriam relação com a classe profissional, atestou-se em três questões (d, f, e k) que as respostas dadas tiveram relação com a classe profissional a qual o respondente pertencia, ou seja, a maioria dos professores tendeu para um tipo de resposta enquanto que os pedagogos tenderam para outro tipo de resposta.

5.3.1 Representação de Interesses

Havia, tanto no questionário dos professores quanto no respondido pelos pedagogos, uma afirmativa diretamente relacionada a esta problemática (questão k - apêndices 1 e 2). O objetivo da questão era saber se pedagogos e professores se sentiam representantes de interesses colaborativos ou se cada

um se via como representante de interesses divergentes. A questão apresentou problema em sua formulação, só identificado no momento de análise dos resultados. A afirmativa foi elaborada tendo um núcleo comum nas duas profissões, apontando para a influência de órgãos superiores no fazer do pedagogo, tido como um representante do Estado na escola. A versão do questionário para pedagogos vai além, afirmando que, apesar da influência externa, o pedagogo se vê capaz de levar demandas dos professores aos Núcleos de ensino. Assim, não podemos tomar estas duas questões como equivalentes, mas temos nas respostas dadas a elas, importantes percepções de cada classe profissional. A tab. 2 apresenta a frequência em percentual das respostas de acordo com as categorias profissionais.

TAB.2 – TABELA REPRESENTATIVA DO PERCENTUAL DAS RESPOSTAS DADAS POR CATEGORIA PROFISSIONAL À DIMENSÃO DE ANÁLISE: REPRESENTAÇÃO DE INTERESSES

	Professores (n=119)			Pedagogos (n=27)			P-valor
	CONCORDÂNCIA	CONCORDÂNCIA PARCIAL	DISCORDÂNCIA	CONCORDÂNCIA	CONCORDÂNCIA PARCIAL	DISCORDÂNCIA	
Representação de Interesse(pergunta k do questionário de pedagogos e professores)	38,84%	38,02%	23,14%	10,71%	50%	39,29%	0,01099

Na afirmativa feita aos professores duas tendências foram percebidas de maneira equânime, mostrando que na percepção dos professores respondentes, o pedagogo é visto como um representante do Estado. Apenas 23,14% dos professores, o que corresponde a um pouco menos que um terço dos respondentes, não concorda com esta afirmação. O fato do pedagogo ser visto como o representante do controle do Estado sobre o fazer do professor, por uma grande parte dos professores, pode constituir uma das explicações para o distanciamento entre as duas classes profissionais. O predomínio das opiniões dos professores que veem, parcial ou totalmente o pedagogo como representante das agências governamentais e não como porta voz dos anseios

do professores, desfavorece o trabalho colaborativo entre ambos. Essa tendência revela que o pedagogo, no cumprimento de suas funções, tende a conduzir suas ações orientando-se pelas diretrizes passadas pelas agências governamentais e não pelas necessidades pontuais da escola, ou seja, ignora as necessidades de outros membros da cadeia colaborativa, incluindo o professor. No estudo de Souza e Placco (2005) os professores apontaram que o fato dos pedagogos ignorarem a realidade vivenciada por eles em sala de aula é um dos fatores que não favorece o auto-respeito entre professores e pedagogos. Percebemos, portanto, que persistem situações propiciadoras de conflito do princípio de gestão democrática orientar as ações entre esses profissionais. Nesse contexto podemos presumir que a preocupação de pedagogos ainda consiste em ser o executor de diretrizes traçadas por instâncias governamentais o que o faz cumprir mais a função de fiscalizador, do que um profissional que colabora com o professor atuando como porta-voz das necessidades, ainda não contempladas da escola, junto aos órgãos do governo. Isso indica que os professores encontram-se sob controle do papel atribuído ao pedagogo no passado, no período dos Jesuítas, de representante do Estado e não conseguem perceber que na legislação atual, especialmente na LDB (1996), o pedagogo deve atuar de forma diferente, estabelecendo parceria com os professores, onde as necessidades pontuais da escola se sobrepõem às instruções das agências governamentais.

Ao examinarmos as respostas de pedagogos, também presentes na fig.2, detectamos que apenas 10% deles concordam com a posição do pedagogo como um representante do Estado, mas 50% ficam em posição intermediária, concordando parcialmente com a afirmativa apresentada. Em 39,29% dos questionários houve discordância da visão do pedagogo como um representante do Estado. Como havia uma segunda parte na questão, que poderia gerar compreensão diferente do texto, optamos por não tecer conjecturas sobre os resultados dos pedagogos neste momento, pois podem sofrer distorção decorrente de falha no instrumento. Sugere-se que este aspecto seja melhor explorado em estudos futuros.

Porém, a visão do pedagogo como representante do Estado, identificado nas respostas dos professores, podendo contribuir para o afastamento dos professores em relação aos pedagogos, é coerente com o que a literatura vem apontando. Alonso (2006), ao refletir sobre a supervisão educacional, papel exercido pelo pedagogo nas escolas estaduais paranaenses, fornece argumentos para entendermos a contradição entre o que a legislação dita e o que é realmente realizado nas escolas.

Durante esses anos todos, procurou-se apresentar a supervisão sem o cunho autoritário de que sempre se revestiu, acrescentando-lhe outras dimensões que a tornariam mais consoante como trabalho pedagógico. Recentemente, assistimos ao movimento de recuperação dessa função nos sistemas de ensino procurando envolvê-la inclusive nos programas de formação do professor em serviço.

De outro lado, o malogro dos sistemas de ensino na tentativa de fazer reformas a partir de cima, de modo a expressar os propósitos da política educacional anunciada, busca apoio na supervisão como instrumento facilitador desse processo. (ALONSO, 2006, p.169)

Essa forma de proceder é identificada por Fernandes (2012) como um aprimoramento de controle da escola pelo governo por meio do pedagogo, mas ela acrescenta que há formas de resistências, como a interpretação e reinterpretção das leis por meio da atuação social dos indivíduos, que podem ser estabelecidas pelos profissionais das escolas.

5.3.2 Disposição para o Trabalho Cooperativo

Nessa dimensão de análise o que se pretendeu verificar é se, entre professores e pedagogos, há ou não disposição para o trabalho colaborativo. Para esse intento, quatro perguntas foram feitas a professores e pedagogos (perguntas, a, b, d e g, da segunda parte do questionário, constantes nos apêndices 1 e 2).

O conteúdo das perguntas foram os seguintes: a) se os respondentes estabelecem boas expectativas em relação ao trabalho colaborativo b) se o professor percebe no pedagogo e vice-versa o estabelecimento de ambiente favorável para o trabalho colaborativo antes do ano letivo iniciar d) se os

professores são receptivos às metodologias alternativas sugeridas pelo pedagogo ou se os pedagogos são receptivos às metodologias alternativas adotadas pelos professores g) se a articulação da escola com as famílias dos alunos e a comunidade em que eles estão inseridos é tarefa coletiva ou está a cargo de uma das classes profissionais. Os resultados desses questionamentos estão compilados na tabela 3.

TAB.3 – TABELA REPRESENTATIVA DO PERCENTUAL DAS RESPOSTAS DADAS POR CATEGORIA PROFISSIONAL À DIMENSÃO DE ANÁLISE: DISPOSIÇÃO PARA O TRABALHO COOPERATIVO

Questões	Professores (n=119)			Pedagogos (n= 27)			P-valor
	Colaborativa (pedagogos e professores)	Parcialmente colaborativa	Por classe profissional	Colaborativa (pedagogos e professores)	Parcialmente colaborativa	Por classe profissional	
Expectativa em relação ao trabalho cooperativo	73,55%	26,45%	0,00%	82,14%	17,86%	0,00%	0,4868
Ambiente favorável para o trabalho cooperativo antecedendo o ano letivo	62,81%	36,36%	0,83%	64,29%	35,71%	0,00%	1
Receptividade a metodologias alternativas apresentadas pela outra classe profissional	64,46%	35,54%	0,00%	89,29%	10,71%	0,00%	0,008496
Parceria para a aproximação com a família e comunidade	23,97%	62,81%	13,22%	35,71%	53,57%	10,71%	0,4883
Percentual médio da disposição para o trabalho cooperativo	56,19%	40,3%	3,51%	67,85%	29,48%	2,67%	

A Tab. 3 permite identificar que a média das respostas visando avaliar a dimensão “disposição para o trabalho coletivo”, indicaram que mais da metade dos professores e pedagogos (56,19% dos professores e 67,85% dos pedagogos) demonstram disposição para colaboração e percebem a importância dela para a realização das atividades analisadas. Os pedagogos parecem mais otimistas, predominando entre eles a visão de que o trabalho ocorre de forma colaborativa. Poucos foram os profissionais, tanto professores quanto pedagogos, que indicaram não haver colaboração na realização das atividades questionadas pelo instrumento (3,51% professores e 2,67% pedagogos). Porém, um grande número de profissionais, tanto professores como pedagogos, cita que a colaboração ocorre de forma parcial. Seria este um indicativo de um processo em curso? A mudança de um padrão de atuação agrupado por categoria profissional, descrita nos primórdios da atuação de pedagogos no Brasil, para um padrão de cooperação entre professores e pedagogos definido como exigência legal por documentos como a LDB (1996) é relativamente recente. Skinner (2007) alertava que mudanças culturais podem levar gerações.

Os percentuais de respostas nas diversas questões que definiram a dimensão "Disposição para o trabalho cooperativo" em geral mantiveram certa correspondência. Diz-se certa correspondência, pois o P-valor calculado pelo teste *Qui-quadrado* encontrou um número menor que 0,05, que segundo o padronizado para esse estudo caracteriza associação entre a classe profissional e as respostas dadas ao questionário. No questionamento sobre a receptividade a metodologias propostas pela outra classe profissional, os pedagogos (89,29%) mostraram-se muito mais receptivos que os professores (64,46%). Esses números revelaram que há uma tendência maior entre os pedagogos a serem receptivos às metodologias empregadas pelos professores, do que de professores serem receptivos às sugestões de pedagogos quanto às diferentes metodologias. Os professores serem menos receptivos às metodologias sugeridas pelos pedagogos denota uma tendência maior ao trabalho não colaborativo por parte dos professores, situação também apontada no estudo de Santos e Terán (2013), quando investigaram o

planejamento do ensino de Zoologia, a partir das concepções de docentes e pedagogos. Os autores verificaram que tal planejamento era feito preferencialmente de forma isolada pelos professores ou então de forma disciplinar, porém sem a participação dos pedagogos. Os autores conjecturaram que a formação inicial muito superficial - entenda-se aqui superficial como sendo a falta de especialização em abordagens metodológicas e didáticas em conteúdos específicos, limitação que não pode ser assim concebida visto que o pedagogo, por excelência, constitui-se especialista em aprendizagem escolar - dos pedagogos poderia ser um fator determinante do não envolvimento desses no planejamento de ensino.

5.3.3 Divisão do Trabalho Conjunto

Três das quatro⁸ atividades elencadas nas atribuições de professores e pedagogos no edital 017/2013 foram mencionadas no questionário, criado para a presente pesquisa, e são representadas nas questões e, f, h, i (apêndices 1 e 2). Foram acrescentadas duas questões, c, j (apêndices 1 e 2) em que são formuladas perguntas diretas sobre a colaboração no trabalho, perfazendo um total de 6 questões referentes à dimensão de análise que investiga se há colaboração ou não entre pedagogos e professores em atividades previstas para serem desenvolvidas de forma conjunta na escola. As perguntas formuladas questionavam se: e) na elaboração do plano pedagógico escolar os apontamentos dos professores eram considerados; f) a promoção de meios para a recuperação de alunos com menor rendimento era motivo de divergências entre professores e pedagogos; h) eram frequentes momentos conjuntos de pedagogos e professores para a construção de estratégias visando a recuperação de alunos com menor rendimento c) professores e pedagogos não tinham dificuldade em trabalhar cooperativamente; i) os pedagogos disponibilizavam tempo suficiente para acompanhar e orientar o

⁸ A atividade de articulação da escola com as famílias foi explorada na dimensão de análise "Disposição para colaboração".

processo de desenvolvimento dos estudantes; j) para evitar conflitos entre pedagogos e professores o respondente optava por executar as atividades sozinho. Os resultados obtidos foram apresentados na tabela 4.

TAB.4 – TABELA REPRESENTATIVA DO PERCENTUAL DAS RESPOSTAS DADAS POR CATEGORIA PROFISSIONAL À DIMENSÃO DE ANÁLISE: DIVISÃO DO TRABALHO CONJUNTO

Questões	Professores (n= 119)			Pedagogos (n=27)			P-valor
	Colaborativa (pedagogos e professores)	Parcialmente colaborativa	Por classe profissional	Colaborativa (pedagogos e professores)	Parcialmente colaborativa	Por classe profissional	
Facilidade de professores e pedagogos para o trabalho cooperativo	43,80%	47,93%	8,26%	25%	60,71%	14,29%	0,1624
Apontamentos de professores são considerados na elaboração do Plano pedagógico	66,16%	37,19%	1,65%	85,71%	14,29%	0,00%	* ⁹
Promoção de meios para recuperação de alunos com dificuldade motivo de divergência entre profissionais	19,83%	38,02%	42,15%	14,29%	67,86%	17,86%	0,01249
Professores e pedagogos trabalhem juntos no acompanhamento de alunos com baixo rendimento	32,23%	41,32%	26,45%	42,86	39,29%	17,86%	0,4483
Tempo suficiente disponibilizado pelos pedagogos para acompanhar e orientar o desenvolvimento dos estudantes	18,18%	54,55%	27,27%	7,14%	60,71%	32,14%	0,4163
Opção pelo trabalho individual para evitar conflitos entre profissões	13,22%	39,67%	47,11%	3,57%	32,14%	64,29%	0,1734
Percentual Médio Total da divisão do trabalho conjunto	32,2%	43,1%	25,4%	29,77%	45,83%	24,40%	

⁹ No teste, apesar do P-valor, nesse caso, ter ficado muito próximo do limiar dp (valor de referência 0,05) foi feita uma simulação de 1000 p-valores e a grande maioria ficou acima de 0,05. Então, concluímos que a classe profissional, nessa questão, não tem associação com as respostas dadas.

Os resultados apresentados na Tab.4 mostram que na dimensão de análise “Divisão do Trabalho Conjunto”, há uma tendência maior para o trabalho parcialmente colaborativo. Esses dados respaldam a conclusão de que ainda permanece a tendência, percebida antes da LDB de 1996, de trabalho fragmentado nas atividades que pedagogos e professores exercem na escola e que de acordo com a nova legislação já deveriam ter sido modificadas para o trabalho conjunto/colaborativo em função do princípio de gestão participativa adotado pela LDB (1996).

Para Libâneo (2013) um dos sentidos da participação conjunta responde aos próprios objetivos da escola que é ser um lugar onde valores e conhecimentos são compartilhados e onde capacidades sociais, intelectuais, afetivas, éticas e estéticas são desenvolvidas. Porém, o mesmo autor ressalta que está incutido no princípio de gestão participativa “[...] o cumprimento de responsabilidades compartilhadas conforme uma mínima divisão de tarefas e alto grau de profissionalismo de todos.” (Libâneo, 2013, p. 120) Talvez daí decorra a tão difícil tarefa de conciliar as duas tarefas, proporcionar a participação e dividir minimamente as tarefas.

A inspeção dos percentuais de respostas a cada questionamento mostram dados interessantes. Os professores (43,80%) tendem a perceber maior facilidade para o trabalho colaborativo que os pedagogos (25%), mas quando perguntado se os apontamentos dos professores são considerados pelos pedagogos para o planejamento pedagógico, 66,16% dos professores respondem afirmativamente, contra 85,71% dos pedagogos. O cruzamento das respostas a estas duas questões parecem indicar que os pedagogos se percebem considerando muito mais a produção dos professores do que é sentido pelos professores.

O trabalho conjunto de professores e pedagogos, na atividade de elaborar estratégias para recuperação de alunos com menor rendimento, foi contemplado em duas questões¹⁰. Na primeira afirmou-se que: prover meios para proporcionar a recuperação de alunos com menor rendimento é motivo de

¹⁰ Na revisão de literatura encontrou-se especificamente que essa atividade gera conflitos entre professores e pedagogos, por isso vimos a necessidade de contemplar mais de uma questão para essa atividade a fim de investigá-la de forma mais abrangente.

divergências no trabalho conjunto de professores com os pedagogos e nela um grande número de professores, 42,15%, opinou que há divergências na elaboração conjunta de estratégias para alunos com menor rendimento, resposta que indica aumento da não colaboração. Já as respostas dos pedagogos foram na direção oposta, somente 17,86% destacaram a divergência.

Na segunda questão que investiga a mesma atividade, foi questionado se professores e pedagogos trabalham juntos no planejamento de estratégias para alunos com menor rendimento. Houve predomínio das respostas dos professores (41,32%) apontando para colaboração parcial, enquanto que a resposta mais frequente dos pedagogos (42,86%) apontou para a colaboração, fato que demonstra haver um descompasso entre o que professores e pedagogos pensam, situação ratificada pelo número indicado pelo P-valor, calculado por meio do teste *Qui-quadrado*, ter sido menor que 0,05 o que segundo o padronizado para esse estudo caracteriza associação entre a classe profissional e as respostas dadas ao questionário. As respostas dos pedagogos e professores nas duas questões que exploram a mesma temática apresentam coerência, em ambas os pedagogos percebem que há maior colaboração do que a sentida pelos professores, talvez porque essa seja uma atividade vista como de responsabilidade maior do pedagogo, em função da ser o articulador delas.

O acompanhamento dos alunos além de ser realizado pelos profissionais da escola também pode ser feito em tempo real, pelos Núcleos Regionais de Ensino, via SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar). Essa via de acompanhamento, no entanto, é meramente quantitativa e talvez por isso a necessidade de um acompanhamento qualitativo, por parte de professores e pedagogos, seja apontada no edital SEAP 017/2013. Para observar se as atividades previstas para realização em conjunto entre professores e pedagogos acontecem dessa forma, ou há manutenção, por meio de um modelo estabelecido desde a educação jesuíta, de fragmentação nessas atividades, foi questionado a preferência dos professores e pedagogos na realização das atividades previstas para ocorrer coletivamente quanto ao seu desenvolvimento de forma individual ou coletiva. Nota-se que 47,11% dos

professores preferem realizar o trabalho sozinho visando evitar conflitos. Os pedagogos, em número ainda maior (64,29%), indicam a mesma tendência. Chamou-nos atenção também o fato, de uma parcela significativa das respostas dos participantes, tanto professores (39,67%) quanto pedagogos (32,14%), indicarem para a tendência parcialmente colaborativa, o que reforça a importância da proposta da terceira fase desse estudo em investigar, mais detidamente, os motivos pelos quais, em algumas vezes, a prática colaborativa é favorável e em outras ela não é.

Os dados nos levam a concluir que uma grande maioria dos pedagogos (96,43%) e professores (87,78%), prefere total ou parcialmente realizar as atividades de forma isolada, para evitar conflitos uns com os outros. Uma perspectiva extremamente incoerente com a proposta de gestão democrática da escola, estabelecida desde a Constituição Federal de 1988, que acarretou em diversos desdobramentos de gestão do trabalho pedagógico dentro da escola – presença do Conselho Escolar¹¹, a APMF¹² a participação nas decisões, de toda a Comunidade Escolar¹³ - trazendo entre tantas outras formas de trabalho conjunto a colaboração em tarefas comuns entre professores e pedagogos. É interessante observar como esses dados também remetem à questão da necessidade de provimento, na formação, inicial e/ou continuada desses profissionais, de subsídios para a resolução de conflitos, ou seja, a modificação dessas práticas anti colaborativas deve levar em conta não só fatores externos a escola (mudança de legislação), mas também a fatores internos a escola (conflitos interpessoais, habilidades sociais envolvidas).

¹¹ Conselho Escolar é a instância máxima da escola. Ele é formado por segmentos, ou seja, representantes de pais ou responsável, estudantes, professores, funcionários e movimentos sociais comprometidos com a educação. Seu objetivo é auxiliar na gestão escolar a partir da discussão de temas que direcionam as ações do estabelecimento de ensino.

¹² Associação de pais mestres e funcionários da escola.

¹³ A comunidade escolar é formada por professores e profissionais que atuam na escola, por alunos matriculados que frequentam as aulas regularmente e por pais e/ou responsáveis dos alunos.

5.4 ANÁLISES FUNCIONAIS RESULTANTES DAS ENTREVISTAS

Na terceira etapa do estudo foram realizadas 6 entrevistas (2 pedagogos e 4 professores) os quais participaram da etapa 2. Foram inicialmente localizados os dois pedagogos (o pedagogo com maior e o pedagogo com menor escore em colaboração). Com base nos dois pedagogos, selecionou-se um professor com o maior e outro com o menor escore em colaboração da escola em que cada pedagogo atua. Obtiveram-se assim dois conjuntos com um pedagogo e dois professores de cada escola em que os pedagogos foram selecionados.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e então submetidas aos recortes para a Análise Funcional. Cada recorte da fala individual dos professores e pedagogos que diziam respeito às atividades que realizam em conjunto, foi separado e analisado segundo os princípios teóricos metodológicos da Análise Funcional (Todorov, 1985).

As falas dos professores tinham, necessariamente, que revelar o encadeamento de ações (**antecedente** - que dá ocasião ao comportamento -, o **comportamento** do entrevistado em relação ao antecedente e por fim a **consequência** percebida pelo ambiente em função do comportamento do entrevistado) para a realização da Análise Funcional. As falas que não manifestaram esse encadeamento não foram utilizadas nesse estudo por não oferecerem o encadeamento completo dos antecedentes, o que fugiria da proposta de análise do instrumento escolhido para essa pesquisa. A título de exemplo ilustramos, no quadro 2, por meio da entrevista do professor "A2", o produto da análise funcional, realizada nessa entrevista, procedimento esse adotado nas análises de todas as outras entrevistas.

Antecedente	Resposta/comportamento	Consequência
Diretor(a) da escola faz chamado aos professores, por disciplina, para a elaboração do PPP.	Professor(a) "A2" atende, junto aos demais professores de mesma disciplina, ao chamado para elaborar o PPP.	<ul style="list-style-type: none"> - maior clareza na compreensão do documento. - atende à proposta real para a escola. - todos podem trabalhar da mesma forma, pelo mesmo caminho. - Há uma análise mais cuidadosa do perfil do alunado
Antecedente	Resposta/comportamento	Consequência
Pedagogos e a direção fazem a articulação da escola com as famílias e a comunidade.	Professor(a) "A2" repassa informações da sala de aula para equipe pedagógica articular as ações entre a escola, família e comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> - O trabalho fica centralizado nas mãos da direção e da equipe pedagógica. - O trabalho fragmentado favorece a culpabilização caso sejam detectadas falhas em sua execução. (- fala da professora "A1": "[...] e aí acaba ficando muito... tudo muito centralizado né? Parece que assim centralizado eu faço minha parte você faz a tua você faz a tua se der certo tudo bem... Se não der cada um que arque com a sua consequência")
Antecedente	Resposta/comportamento	Consequência
Professora "A2" detecta dificuldade do aluno	- Professora "A2" tenta resolver as dificuldades usando recursos próprios	A dificuldade do aluno persiste
A dificuldade do aluno persiste	Professora "A2" encaminha o caso do aluno com dificuldade ao pedagogo.	Pedagogo encaminha a criança para profissionais externos a escola (psicólogo (a), fonoaudiólogo(a), clínico geral, fisioterapeuta, etc.)
Pedagogo encaminha a criança para outros profissionais.	Professora "A2" segue orientações dadas por profissionais externos à escola	A criança melhora o desempenho em sala de aula e o rendimento escolar.

QUADRO 2 – MICRO ANÁLISES FUNCIONAIS DO ENTREVISTADOS "A2"

5.4.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS ANÁLISES FUNCIONAIS POR ATIVIDADE CONJUNTA

5.4.1.1 Análise Funcional por Atividade

Foram separados os comportamentos de cada grupo de entrevistados (um pedagogo e dois professores atuantes na mesma escola) relativos a três atividades das quatro elencadas nos documentos legais (LDB (1996) e edital SEAP 017/2013). A “exclusão” de uma se justifica pelo fato de julgarmos que a atribuição, de elaborar estratégias para alunos com menor rendimento, é produto da atribuição de acompanhar o rendimento dos alunos e por esse motivo achamos mais interessante investigar se esse produto está sendo gerado, ou seja, se as estratégias para alunos com menor rendimento estão sendo levadas a cabo. Nessa fase da pesquisa buscamos identificar a função dos comportamentos, face às atribuições conjuntas, e também se é possível identificar a colaboração na realização delas.

5.4.1.1.1 Elaboração do PPP

A descrição desta atividade por parte dos entrevistados mostrou dois direcionamentos opostos nas duas escolas, apontando para dois tipos de antecedentes que deram ocasião a diferentes comportamentos, com distintas consequências.

- a) O(a) diretor(a) da escola “A” que é pedagogo(a), convocou os professores para juntos elaborarem o PPP, sem a presença da equipe pedagógica da escola.
- b) Um(a) pedagogo(a) da equipe pedagógica da escola “B” reelaborou o PPP do ano anterior.

A seguir detalharemos a análise funcional das situações a e b.

5.4.1.1.1 Análise da situação em que há realização do PPP pela diretora e professores

Quando o(a) diretor(a) da escola "A", formada em pedagogia, convocou os professores para juntos elaborarem o Projeto Político Pedagógico, sem a presença da equipe pedagógica, seu chamado foi atendido prontamente pelos professores. Numa perspectiva analítico comportamental, pode-se dizer que o comportamento do(a) diretor(a) de propor a elaboração conjunta do PPP (diretor(a) + professores, excluindo os pedagogos da atividade) foi reforçado pelos professores. As falas dos professores "A1" e "A2" da mesma escola, descrevem o que ocorreu :

Professor(a) "A1": a nossa escola tem uma forma diferenciada na elaboração do PPP que eu posso falar assim porque eu já atuei em algumas outras escolas... onde era centralizado era...uma pessoa que fazia e a gente só depois discutia e... ficava assim...aqui é a diretora...ela é pedagoga também e ela atua diretamente com os grupos de professores na elaboração dessa proposta...então ela senta...com esses grupos. O grupo de professores de geografia, de história e conversa né?... com... sobre objetivos, a proposta, o que a gente quer pra modificar nos objetivos que tem e ali.. sai a proposta. A nossa proposta.

Professor(a) "A2": Aqui nas reuniões que tem de formação continuada de planejamento geralmente é no começo do ano é separado por professores por área. Os professores são separados por área matemática - matemática, português - português...e a gente analisa lá todo o corpo que é conjunto geralmente ela...a diretora coloca lá na tela e é arrumado junto tal... o que é por área o que é da área daí é a gente que elabora em grupo e depois socializa com os demais

O procedimento adotado é descrito de forma similar por dois professores que na primeira etapa do estudo apresentaram resultados opostos (indicando que têm formas distintas de perceber o ambiente), o que dá maior credibilidade à descrição feita do procedimento adotado na escola para a elaboração do PPP. Segundo os(as) professores(as), o fato de participarem desse processo trouxe maior clareza na compreensão do documento, a proposta real da escola foi atendida, todos puderam trabalhar da mesma forma e houve uma análise mais cuidadosa do perfil do alunado. Esses fatos, relatados pelos professores "A1" e "A2", mostram que as consequências vivenciadas pelos professores, por terem emitido o comportamento de atender ao chamado do diretor(a) para a realização do PPP foram reforçadoras,

umentando a probabilidade de que em ocasião futura atendam novamente ao chamado do(a) diretor(a). A ausência da equipe pedagógica na elaboração do PPP não foi apontada neste momento, já que o(a) diretor(a) centralizou em si a função, desempenhando duplo papel, de diretor(a) e de pedagogo(a).

Professor(a) "A1": eu acho que fica mais claro porque você consegue entender o que realmente é uma proposta...político pedagógico para a escola...então ali a gente vai montar toda a questão de... projetos... que a gente quer pra escola a gente analisa realmente quem são os nossos alunos pra você poder fazer essa proposta...pedagógica...pra que todos... né? envolvidos nessa proposta possam trabalhar da mesma forma... né? então a gente vai pelo mesmo caminho.

Professor(a) "A2": eu acho bem... participativo... porque ...é tudo muito bem colocado.. então assim... a pessoa que trabalha na escola participa das reuniões do Conselho Escolar...da APMF é... da formação continuada é...também as reuniões de planejamento...tá bem por dentro de tudo o que de tudo desde o papel até a ação...então é muito bem socializado eu acho assim.

Porém, na continuidade da entrevista, os(as) professor(as) destacam a falta que percebem da participação da equipe pedagógica nas atividades desenvolvidas na escola.

Professor(a) "A1": a gente tem toda aquela vivência do dia a dia de sala de aula né? de todas as nossas é... angústias o que é necessário ser trabalhado e o pedagogo vem com o suporte todo o suporte teórico né?

Professor(a) "A2": não não não deveria ser assim deveria ter...é claro a gente deveria ter muito mais a participação das pedagogas... no nosso andar assim...mas a gente tem muito pouca participação...teve uma pedagoga que...em um ano que eu trabalhei com ela não foi nessa escola foi em outra que eu tinha aula...que iluminou assim meus...o meu caminho...assim ilumino desde fazer o plano de trabalho docente até dicas de algumas estratégias de ensino pra algumas disciplinas em turmas que a gente tinha muito problema...então assim foi realmente a pedagoga mas eu só tive isso do estado um ano em uma escola!

É interessante notar que a fala do(a) professor(a) "A2" que a princípio seria menos propenso(a) à colaboração, em função de suas respostas ao questionário quantitativo, é a que mais destaca a sensação de perda de apoio. A vivência positiva que teve em outra escola na relação com o(a) pedagogo(a) de lá, faz com que identifique a perda de um direito, vivenciada na escola atual.

Enquanto os professores demonstram desconforto pela falta das contribuições da equipe pedagógica, o(a) pedagogo(a) destaca o fato de que

não participar da elaboração do PPP lhe proporcionou mais tempo para cumprir as inúmeras tarefas que deve realizar na escola. Tal atitude pode sinalizar que a equipe pedagógica da escola é reforçada por não participar da elaboração do PPP. O(a) diretor(a) cumpre tal função, de forma que os demais pedagogos podem dedicar-se a outras tarefas pendentes, sendo reforçados por darem conta de outras demandas. Infelizmente, os pedagogos da escola em questão, não se dão conta da importância da sua participação neste momento do processo educacional e acabam por reforçar a atitude do(a) diretor(a) de deixar a equipe pedagógica fora da elaboração do PPP, como observamos na fala do(a) pedagogo(a) “A” que denota inclusive desvalorização da tarefa de elaboração do PPP, pontuando-a como se fosse atualização de alguns dados.

Pedagogo(a) “A”: É geralmente alguns profissionais se reúnem pra no caso só atualizar alguns dados... geralmente com alguns profissionais da educação não como deveria toda a comunidade mas... nós não temos esse momento não temos um momento de reunir...é... todo o alunado todo o corpo docente todos os funcionários e pais pra esse momento...não temos esse momento para realizarmos todas as mudanças necessárias...

Na análise desse encadeamento de ações, revelado na interação entre os professores “A1”, “A2” e o(a) pedagogo(a) “A”, percebemos que o antecedente - o convite do diretor (a) para a elaboração do PPP junto a ele (a) sem a presença da equipe pedagógica – que deu ocasião ao comportamento dos professores de participarem da elaboração do PPP e do(a) pedagogo(a) de não participar - teve predomínio de consequências positivas, o que leva a supor que este padrão de comportamento tem grande probabilidade de se manter na escola.

Alguns problemas que afastam a participação de todos, não foram identificados de imediato pelos envolvidos no encadeamento de ações em virtude da elaboração do PPP, ou seja, em curto prazo predominam as consequências positivas, pois os professores sentiram que seus interesses foram contemplados no PPP, o (a) diretor(a) fez o papel de coordenar o processo e o pedagogo foi dispensado dessa tarefa. Mas, essa forma de proceder caminha em direção contrária ao que é defendido pela proposta de gestão participativa. Em médio e longo prazo é possível que incoerências entre as ações dos pedagogos (os quais não participaram da elaboração do

PPP e não sabem, portanto, o direcionamento discutido) e as ações de professores e equipe diretiva, acarretam conflitos no desempenho das atividades escolares norteadas pelo PPP.

As entrevistas mostraram que na escola "A" a elaboração do PPP ocorre de forma colaborativa para alguns segmentos da escola (professores e diretor(a)), mas, não envolve todos que deveriam fazer parte do processo. O pedagogo entrevistado parece não lutar para que ocorra mudança, aceitando passivamente o que é proposto. Analisa os reforçadores imediatos representados pelo tempo que recebe para realizar outras tarefas, mas não percebe com isso que está sendo privado da oportunidade de participar do processo de construção do PPP, que deverá nortear as ações da escola durante o ano.

5.4.1.1.1.2 Análise da situação em que há realização do PPP centralizado em uma das pedagogas da escola

O direcionamento do processo de elaboração do PPP na escola "B" é diferente. Nela, a centralização da ação ocorreu num(a) dos(as) pedagogos(as) pertencentes à equipe da escola, elaboração da qual o(a) pedagogo(a) "B" não fez parte.

Pedagogo(a) "B": quem fez foi outra pedagoga...né? Ela que reelaborou... eu não sei o que ela fez...assim né... eu não posso dizer porque somos uma escola grande...a gente tá atendendo muita coisa né?

Quanto a esse modo de agir o(a) pedagogo(a) "B" fez as seguintes observações:

[...] é um documento que tem que ser... reelaborado...por todos porque eu não vou dizer que é um documento feito... porque ele todo ano tem que ser reelaborado né?...ele é um documento que vem já assim... como é que eu vou dizer assim... tem as instruções né? Mais é pra todo mundo participar! A democracia né? Todo mundo participando! ...mas a gente tem que... simplesmente numa escola grande né? ...vistar livros atender os pais de alunos ver o desempenho escolar das crianças né? Eeee não tem como! É o dia inteiro? Trabalhar numa escola grande não dá!

Podemos verificar nas falas do(a) Pedagogo(a) “B”, insatisfação em relação ao fato de que a reelaboração do PPP em sua escola tenha ocorrido apenas por um(a) pedagogo(a). No seu relato, o(a) pedagogo(a) aponta para a presença de consequências aversivas do não envolvimento na elaboração do PPP, não tomar ciência do que é feito e percepção de que o processo não é democrático. O fato de em vez de trabalhar na elaboração do PPP sobrar mais tempo para realizar outras atividades, é descrito pelo(a) pedagogo(a) “B” como atividade concorrente que lhe tira um direito democrático, tendo, portanto, contorno aversivo. Mesmo assim, não verificou-se no discurso dela uma reação em termos de mudança comportamental frente a essa dinâmica que considera tão nociva.

Os professores “B1” e “B2” perceberam o fato da seguinte maneira:

Professor(a) “B1”: ...eu não elaborei o PPP desse colégio... se você não for procurar e não se informar quando você tiver dúvidas você pode errar é claro... eu acho interessante que todo mundo deve tá envolvido a equipe pedagógica professores a comunidade...porque todos têm a ganhar... o PPP é importante... porque quando você constrói você tem noção do que está acontecendo... não vou defender os pedagogos mas eu acho que os pedagogos estão num número muito reduzido nas escolas eu não to defendendo nem um lado nem outro nós também queremos fazer o nosso papel mas a gente vê também que elas sempre estão ocupadas mas esse momento que tem que ter com o professor acaba sendo prejudicado...

Professor(a) “B2”: ...então essa discussão de PPP ...não está mais ocorrendo na forma produtiva... ela está ocorrendo de uma forma errada apesar de todo o esforço de alguns professores infelizmente não ta tendo debate ... então o PPP está sendo feito por algumas pessoas que não sabemos quem são e ... estão chegando de uma forma vertical inclusive na última reunião do conselho de classe que ocorreu eu fiz a cobrança pública né pra direção mais infelizmente não houve assim um apoio por parte dos demais professores pra que isso acontecesse... é lamentável né porque tanto se fala em gestão DEMOCRÁTICA (ênfase do professor(a)) tanto se fala... em construção COLETIVA tanto se fala em visão ... do aluno como centro da aprendizagem e a gente não ter nossos anseios ouvidos né e ... você ... não consegue ter ... acesso a informação tão fácil isso fica a cargo de a cada gestão a gente se sente impossibilitado porque nós somos mais muitos e só três quatro seguem uma linha até mesmo porque essa rotatividade muito grande da escola acaba não tendo desenvolvimento então não que se indispor por “N” motivos né? que não vem aqui ao caso falar... mais é uma luta que ... a gente tem que fazer a longo prazo infelizmente né...

Podemos observar, a exemplo do que aconteceu com o(a) professor(a) “A2”, que direcionou suas respostas na fase objetiva desse estudo, à

ocorrência de colaboração entre professores e pedagogos, que o(a) professor(a) “B1” lista uma série de situações prejudiciais em relação ao modo como é realizada a elaboração do PPP em sua escola, no entanto, não percebemos em seu discurso comportamentos que indiquem reação a esses apontamentos em relação ao processo ser prejudicado devido à maneira de proceder.

O(a) professor(a) “B2”, escolhido(a) por revelar respostas que tendem mais à não colaboração, descreveu como nociva essa forma de elaboração do PPP, em sua escola e manifestou-se contrário(a) a ela, publicamente, no conselho de classe. Porém não teve apoio de grande parte dos professores e revelou frustração em relação a esse fato. Podemos inferir que há fuga, do(a) professor(a) “B1”, do comportamento de reclamar quanto a forma como é elaborado o PPP em sua escola. Quando uma classe de comportamentos é emitida e não reforçada pelo ambiente, a pessoa que a emite pode vivenciar diversas emoções, dentre elas a apatia e a frustração como observamos no estudo de Banaco (1993).

Frente a esse encadeamento comportamental, é possível a ocorrência da extinção do comportamento de reclamar, do(a) professor(a) “B2”, pois ele não se sente suficientemente reforçado a prosseguir com esse comportamento, por verificar pouca aderência às suas ideias por parte de outros professores. Segundo Skinner (2007) “Quando o reforço já não estiver sendo dado, a resposta torna-se menos e menos frequente [...]” (p. 76).” Não tendo seu comportamento de lutar reforçado, a pessoa pode deixar de emití-lo, ou demonstrar seu descontentamento com o processo, como ocorre no relato de “B2”. O final da fala de “B2”, no entanto, aponta para a tentativa do(a) professor(a) em manter-se na luta, ciente de que os reforçadores serão liberados somente em longo prazo.

Na escola “B”, verificou-se que o antecedente – um(a) pedagogo(a) da equipe pedagógica reelabora o PPP – deu ocasião a consternação, por parte dos professores, por julgarem imprópria a condução do processo, que deveria ser democrático e não ocorrer de forma centralizada na figura de um(a) dos(as) pedagogos(as) da equipe. A prática centralização na elaboração do PPP vem se mantendo na escola e é provável que continue se mantendo, pois as

manifestações contrárias a ela, no sentido de fazer valer junto à equipe gestora o que diz a legislação, não tiveram aderência pela maioria dos professores. A justificativa dada pelo(a) pedagogo(a) “B” e o(a) professor(a) “B1” para apenas um(a) pedagogo(a) da equipe elaborar o PPP, é de dar mais tempo aos pedagogos para realizarem outras atividades atinentes à sua função na escola. Tal encaminhamento contraria o que está previsto legalmente, tanto na LDB (1996) quanto no edital SEAP (017/2013), já que ambos destacam que a execução dessa atribuição deve ser coletiva, envolvendo os diversos profissionais da escola. O direcionamento encontrado na escola “B” desvirtua completamente o princípio de gestão participativa, determinado tanto na Constituição Nacional (1988) como na LDB (1996).

Em síntese, também na escola “B” o trabalho colaborativo não vem sendo desempenhado de forma satisfatória, ou seja, cumprindo o que é previsto na lei. Acerca disso, Evangelista e Freire (2011) afirmam que o encontro coletivo para a elaboração do PPP não se constitui na consolidação de uma situação para dar origem a um documento, mas um exercício de conquista de uma escola libertadora que se traduz, nessa elaboração, em propostas coerentes com a realidade escolar local. Rangel (2006) ressalta a importância do pedagogo na elaboração do documento, instigando uma atitude de estudo e pesquisa em toda a equipe:

Finalmente, a supervisão pedagógica e seu objeto – o processo de ensino-aprendizagem – insere-se num projeto pedagógico da escola e, recorrendo aos fundamentos teóricos desse processo, com especial atenção à Didática e ao Currículo, não só assume como (reafirma-se) incentiva nos professores a atitude de estudo e pesquisa. (RANGEL, 2006, p.93)

5.4.1.1.2 Elaboração de estratégias para alunos com menor rendimento

Nessa atividade a descrição dos entrevistados das escolas “A” e “B”, mostrou dois direcionamentos idênticos que apontam o seguinte antecedente: os professores detectaram alunos com menor rendimento.

5.4.1.1.2.1 Elaboração de estratégias para alunos com menor rendimento - escola A

Na escola “A” apenas o(a) professor(a) “A2”, além de detectar a dificuldade, procurou empreender, de forma isolada, esforços em relação à procura de estratégias para os alunos com menor rendimento.

Professor(a) “A2”: comigo sou eu sozinha...é assim... é tão difícil você ter ajuda de alguém pra isso... não é certo fazer sozinha até porque se eu fizer sozinha é só aquela turma que vai ter atendimento...sendo que... se fosse por exemplo ... a pedagoga sugeriu essa atividade pra esses alunos com tal dificuldade não seria só eu que estaria aplicando isso...seriam todos os outros meus colegas dessa área! ...Eu já comecei fazendo um trabalho bem diferenciado eu vi que realmente dá certo trabalhar diferente... e o rendimento dos alunos sempre aumentou né?... eu vi que eu não tive apoio nenhum muito...nem dos meus colegas... teve muita resistência dos docentes né? Aí eu ficava sempre na minha não podia compartilhar com ninguém e muito menos das pedagogas... as pedagogas elogiavam sempre e tal...mas assim nem interesse em saber como...e nem assim...ah você pode fazer assim você pode... ir por esse caminho por outro caminho... se eu tivesse alguém pra me nortear... Por exemplo uma vez esse ano foi a primeira vez que a pedagoga veio pra mim com um papel que era uma atividade uma sugestão de atividade...eu agradei tanto porque era exatamente a matéria que eu tava... se acontecesse isso com mais frequência facilitaria muito a gente em inovar nossa metodologia em sala de aula porque as vezes falta tempo de pesquisa mesmo pra gente... tem muita coisa que eu faço em sala de aula e eu não passo pra ela...porque eu sei que ou vai ser menosprezado ou ...a postura dela vai ser duvidosa ...sabe então realmente eu não passo...

As ações do(a) professor(a) “A2” visando contemplar os alunos com menor rendimento, iniciam quando ele(a) busca estratégias e meios próprios para lidar com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Ao agir assim, o(a) professor(a) “A2” verifica que em boa parte dos casos é bem sucedido(a). O sucesso dos alunos atua como reforço para o comportamento do(a) professor(a) “A2” de buscar estratégias diversificadas. Porém, não é conseqüenciada de forma positiva por parte da equipe pedagógica, já que ela relata encontrar pouco apoio no pedagogo quando busca ajuda em relação ao seu trabalho ou porque a ajuda oferecida nem sempre condiz com o que ela espera.

O(a) professor(a) “A1” quando detecta dificuldades em seus alunos, relata buscar identificar o problema e repassar para o(a) pedagogo(a), sendo apoiado por ele, mas nem sempre conta com a parceria da família:

Professor(a) “A1”: é um conjunto também né? O professor que tem que... tá ali diariamente na sala de aula que conhece o aluno...ele tem que ver aonde que tá o problema e trabalhar em cima desse problema...né? E tem que fazer esse repasse pro pedagogo porque o pedagogo também auxilia muito a gente... porque ele muitas vezes ele tira ele chama esse aluno...né? Conversar com o aluno e muitas vezes é ele que acaba detectando... que encaminhar por exemplo esse aluno ...pra uma avaliação...né? Às vezes ele responde né?...A esse não adianta ele não quer nada com nada e às vezes como resultado... vem a resposta... olha a gente conversou com o pai conversou com a mãe conversou com o próprio aluno e esse aluno nós vamos ter que trabalhar dessa forma... encaminhamos pra que...leve pra fonoaudióloga encaminhamos que leve pro médico...aí ele vem e traz um resultado realmente pra gente...né?

No relato do(a) professor(a) “A1”, verificou-se que a função de seu comportamento, de procura pelo(a) pedagogo(a) para ajudá-lo(a) a elaborar estratégias para alunos com menor rendimento, é de receber ajuda desse profissional, pois experienciou algumas situações em que foi muito auxiliado(a) por eles. No entanto, também citou situações em que essa procura foi frustrada.

O comportamento do(a) professor(a) “A2” de buscar ajuda e apoio nos pedagogos, é reforçado de forma intermitente, ou seja, ora os pedagogos dão continuidade à solicitação do(a) professor(a), reforçando seu comportamento de buscar apoio na equipe pedagógica, mas em outros momentos não incentivam ao não responder aos anseios do(a) professor(a) em ajudar os alunos com menor rendimento. Segundo relato das professoras, observou-se que os reforços manejados pelas pedagogas não são suficientes, pois não há, por parte delas, interesse real por essas estratégias.

O(a) pedagogo(a) da escola “A” relata dar suporte toda vez que a equipe pedagógica é acionada pelos professores:

...a equipe pedagógica e imediatamente o pedagogo vai procurar os recursos pra auxiliar esse aluno dar suporte pra essa professora... faz os encaminhamentos pra que seja sanada ou amenizada essas dificuldades... seja numa sala de recursos seja um reforço seja um

atendimento psicológico...seja qualquer tipo de auxílio... isso tem resultado...desde que tenha uma comunicação entre professor... entre a equipe pedagógica que é o elo entre os profissionais os quais estão encaminhados... tem que haver principalmente um acompanhamento constante...né? Saber quais são os conteúdos utilizados a metodologia e o e os resultados de todo esse programa avaliativo... dificilmente há acompanhamento...há as ações mas de forma isolada... geralmente não é bem fechada... não há essa comunicação... seja do pessoal da equipe pedagógica seja do próprio professor mesmo... ou até do próprio profissional que está auxiliando...então tem... de ambas as partes... com a transparência... com uma melhor comunicação... se cada uma das partes cumprir com as suas atribuições...facilita... vejo que há um distanciamento entre as partes... equipe pedagógica...professores... falta uma abordagem mais humana mais... transparente... O professor quando o pedagogo se aproxima ...ele já vê uma resistência... o professor acha que vai ter cobrança.. vai se cobrar algum tipo de plano um projeto... alguma atividade ou até cobrar horário que é um... comprometimento... uma obrigação básica do funcionário...então começa por aí...

As falas dos professores “A1”, “A2” e do(a) pedagogo(a) “A”, mostram uma certa sistemática no trabalho: o(a) professor(a) detectou alunos com menor rendimento – pedagogo(a) é informado e convidado a participar do processo de elaboração de estratégias nesse sentido. O(a) pedagogo(a) “A” reforça o padrão de busca por parte dos professores, com esquema intermitente de reforçamento, mas gera, em função de frustrar algumas buscas dos professores algumas consequências negativas, detectadas tanto na avaliação de professores (em colocações como: o(a) pedagogo(a) não incentiva os professores na busca de novas estratégias, algumas vezes não responde às solicitações do(a) professor(a), desiste de alguns alunos) quanto na avaliação do(a) pedagogo(a) (não há comunicação eficiente com os professores, profissionais externos à escola não dão devolutiva das avaliações feitas com os alunos, professores podem se sentir ameaçados com a aproximação do(a) pedagogo(a)). No entanto, professores e pedagogo(a) apontam que o trabalho conjunto é importante, mas segundo eles é preciso alguns ajustes para que ele seja executado de forma eficiente. Percebeu-se que o comportamento de procurar o(a) pedagogo(a) em busca de ajuda, nesse caso, para o(a) professor(a) “A2” se tornou aversivo, provavelmente, pelo fato do(a) professor(a) não obter reforços relacionados à ajuda, por parte do(a) pedagogo(a), grande parte das vezes que solicitou. A manutenção do comportamento do(a) professor(a) “A1” de procurar o pedagogo(a) para pedir

ajuda em relação à elaboração de estratégias para alunos com menor rendimento, provavelmente é resultante do esquema intermitente de reforçamento. Moreira e Medeiros (2007) explicam que o reforçamento intermitente aumenta a força da resposta.

5.4.1.1.2.2 Elaboração de estratégias para alunos com menor rendimento - escola "B"

Na escola "B" os professores relatam que quando tem alunos com menor rendimento em suas turmas, buscam a pedagoga para receber orientações, mas o apoio recebido da equipe pedagógica fica aquém do esperado por eles, conforme os recortes dos relatos:

Professor(a) B1: ...quando procuramos a pedagoga há algumas recomendações por parte da equipe elas repassam isso... mas quem tem que elaborar somos nós...nós que elaboramos.

Professor(a) B2: [...] no conselho de classe nos reportamos ao pedagogo pois ele deve ser o articulador das estratégias de ensino... ele que pode avaliar minha metodologia se tá funcionando e propor outra metodologia que as vezes o professor não tem essa visão o professor fica todo preocupado com a visão científica...mas na realidade hoje na prática o pedagogo simplesmente tá recebendo um canhoto com uma nota [...]

Os dois professores da escola "B" apesar de terem respondido ao questionário da fase 2 de diferentes maneiras, de forma que foram classificados nos pontos extremos opostos¹⁴ (o de maior e o de menor grau de colaboração), ambos, quando se trata da atividade conjunta de pedagogos e professores, destacaram a elaboração de estratégias para alunos com menor rendimento e ressaltam que suas expectativas em relação à ajuda que esperavam dos pedagogos é menor do que a oferecida. O(a) pedagogo(a) entrevistado por sua vez, atribui as dificuldades no processo ao não engajamento dos familiares, como se vê no recorte da entrevista:

¹⁴ Essa classificação dos professores nos diferentes extremos levou em consideração as respostas dadas ao questionário como um todo.

Pedagogo(a) "B": [...] quando o professor nos procura a gente faz esses encaminhamentos pra outros profissionais... como chamar os responsáveis conversar... tentar mostrar o caminho...mas não funciona muito porque a gente conversa com os pais mas o atendimento da saúde aqui demora demais...a gente (referindo-se aos professores) conversa trocamos ideias...quando assim no caso do menino que a gente precisou fazer uma vaquinha pra encaminhar essa criança prum (sic) exame particular [...]

O comportamento dos professores de procurar os pedagogos para auxílio na elaboração de estratégias para alunos com menor rendimento, pode até ser parcialmente reforçado pela atenção dada pelo(a) pedagogo(a) que se prontifica a encaminhar a criança para atendimento fora da escola. Porém, o resultado final esperado, que seria reverter as dificuldades da criança, acaba não sendo atendido, já que em vez de focar no que poderia ser feito na escola frente ao problema, discutindo com o(a) professor(a) alternativas de ação para a sala de aula, o encaminhamento do(a) pedagogo(a) esbarra em questões externas, que não atendem à expectativa dos professores e não possibilitam mudança na problemática da criança. Se a condução do processo por parte do(a) pedagogo(a) da forma descrita se repete algumas vezes, poderá fazer com que os comportamentos dos professores de procura ao pedagogo para esse fim sofram extinção, já que não foram reforçados a fazê-lo.

O relato dos professores "B1" e "B2", deixa antever que a expectativa dos mesmos, ao procurar ajuda dos pedagogos para auxiliar os alunos com menor rendimento, era a busca de apoio técnico educacional como: metodologias alternativas, avaliação de metodologias, planejamento de estratégias para alunos com dificuldades juntamente com os professores e sugestão de atividades alternativas. Já a leitura do(a) pedagogo(a) entrevistado era de que seu papel nessa atividade fosse de encaminhamento dos alunos com dificuldades para profissionais de áreas específicas, esperando deles as orientações para o manejo da criança. Essa contradição entre o que o professor busca e o(a) pedagogo(a) oferece, pode fazer com que o comportamento dos professores de procurar ajuda junto aos pedagogos se extinga, pois na maior parte das vezes o que se percebe é que o que os professores buscam não está sendo encontrado. Surge, neste momento, dois questionamentos: 1) os pedagogos têm preparo profissional para atender ao

que prevê a legislação (LDB (1996) Edital SEAP 017/2013) no que tange ao apoio aos professores no fazer dentro da escola?; 2) as colocações nos documentos legais são genéricas e por isso estariam profissionais de diferentes áreas (professores e pedagogos) fazendo interpretações diferentes do que está previsto nos documentos legais, gerando expectativas distintas que não são atendidas, já que sequer foram identificadas?

A atribuição conjunta prevista para professores e pedagogos de elaborar estratégias para alunos com menor rendimento conforme o que foi apresentado aponta para diferenças entre as duas classes profissionais e impede que caracterizemos, nessa fase da pesquisa, essa tarefa, como realizada colaborativamente.

As necessidades apontadas pelos professores, em relação à ajuda que esperam do pedagogo, corroboram com o que diz Rangel (2006). Para ela, a supervisão escolar (cargo ocupado pelo pedagogo nas escolas do estado do Paraná) deve abranger processos como: métodos de ensino e recuperação, currículo, programas, planejamento e avaliação. Situações, vale ressaltar, que demandam do profissional pedagogo, tempo de qualidade para que possam ser executadas.

5.4.1.1.3 Promoção da articulação da escola com as famílias e comunidade

As situações vivenciadas nas duas escolas quanto a esta atividade, apresentam similaridade. As equipes pedagógicas e de gestão que planejaram ações para articulação com as famílias e a comunidade, pedem o auxílio dos professores para a execução desse planejamento. O comportamento da equipe pedagógica, e da direção, tanto na escola “A” quanto na escola “B”, envolve pedir informações aos professores acerca do perfil do alunado e de seu ambiente.

5.4.1.1.3.1 Promoção da articulação da escola com as famílias e comunidade - escola “A”

Na escola “A”, atendendo à solicitação da equipe pedagógica, os professores repassam as informações pedidas e executam as ações planejadas pelos pedagogos. No entanto, suas falas demonstram certo descontentamento com o processo, que consideram muito centralizado e não democrático, e que por sua vez cria espaço para a fragmentação e culpabilização entre as profissões (se algo der errado uns poderão dizer que a execução não foi bem realizada, enquanto outros poderão dizer que o planejamento não foi ideal). Parece haver também expectativa por parte dos professores de maiores momentos integrando a escola com a família. Destacam, no entanto, que o fato de pedagogos e equipe gestora prepararem o planejamento da semana multicultural, na qual a família é convidada para dentro da escola, pode otimizar o tempo dos professores, como observamos na fala do(a) professor(a) “A2”

Professor(a) “A1”: [...] começa pela direção e pedagogos aí depois... o professor passa as informações né? Para os pedagogos...e aí a direção que vai auxiliar as pedagogas a poder fazer essa articulação...só que a gente se angustia porque a gente vê que não acontece isso... é difícil né? uma que também a gente vê aquelas direções que caminham dez doze anos na mesma escola parece que se acomodam sabe? E aí acaba ficando muito...tudo muito centralizado né? parece que assim centralizado eu faço minha parte você faz a tua se der certo tudo bem...se não der cada um que arque com a sua consequência...

Professor(a) “A2”: [...] a parte do planejamento é dos pedagogos... e na aplicação todos da escola desde os agentes até os professores... cada um com um papel...é porque nós professores a gente já tem dificuldade de planejá(sic) as coisas que...estão além do que é o nosso conteúdo...é realmente difícil dar conta

O que nos chamou atenção, nesse recorte, foi o fato do(a) professor(a) “A1”, respondente que indicou altos índices de colaboração nas respostas ao questionário da fase 2, ter levantado uma situação que leva à não colaboração, quando citou que a atividade é fragmentada e cada um faz uma parte isoladamente, apontando que pode haver culpabilização em função dessa prática. Ao acatar o que é determinado pela equipe pedagógica e gestora, o(a) professor(a) “A1” reforça o comportamento de pedagogos e equipe gestora de

centralizar em si a ação. Já o(a) professor(a) “A2” reforça o comportamento da equipe gestora e pedagógica de determinar verticalmente o que deve ser feito por perceber que a atividade de planejamento necessitaria de mais tempo para ser realizada, tempo esse de que ela não dispõe. Ou seja, diferentes fatores motivacionais levaram a uma mesma topografia de resposta. O(a) professor(a) “A1” atende ao que é definido pelo(a) pedagogo(a) e equipe gestora, mesmo considerando que é inadequado e que conduz à fragmentação. Já a professora “A2” parece atender ao chamado por considerar que alguém está fazendo algo nesta direção, já que ela não tem tempo para o planejamento demandado para a ação.

O que diz o(a) pedagogo(a) da escola “A” ao ser entrevistado, reflete a falta de tempo na escola, gerando divisão de tarefas, além do conhecimento que o(a) pedagogo(a) tem da comunidade, tornando-o mais apto para a tarefa de articulação da escola com a comunidade.

Pedagogo(a) “A”: [...]o pedagogo planeja...porque ele tá ali para dar suporte...essa articulação é o suporte...ele tem essa condição pra fazer isso através da vivência de conhecer essa comunidade...o professor também tem espaço nesse processo...todas as pessoas são chamadas a falar

A visão apresentada pelo(a) pedagogo(a) é contrária à descrita pelos professores. Enquanto os professores defendem uma integração para a realização da ação, o(a) pedagogo(a) entrevistado se vê como o mais habilitado para a tarefa, embora destaque que todas as pessoas são chamadas a falar. Frente ao relato dos professores, merece maior atenção identificar o que o(a) pedagogo(a) “A” descreve como "chamar todos a falar", já que os dois professores não percebem a situação da mesma forma. A divergência entre pedagogo(a) e professores da escola “A” quanto à divisão de tarefas, à fragmentação do trabalho, pode contribuir para a descaracterização do trabalho como colaborativo, e pode favorecer uma relação conflituosa entre os professores e pedagogos uma vez que favorece a culpabilização e não contempla alguns anseios de professores no planejamento e de pedagogos na execução. Percebemos aqui que é necessário não apenas promover a comunicação, mas de forma mais específica, nessa interação entre professores e pedagogos, promover estratégias de cooperação com ênfase em uma

comunicação mais eficaz ao longo do processo colaborativo. Para isso evidencia-se nesse momento a necessidade de estudos que identifiquem como essa comunicação vem se dando.

5.4.1.1.3.2 Promoção da articulação da escola com as famílias e comunidade - Escola "B"

Na escola "B" os professores e pedagogo(a) identificaram seus papéis na atribuição de articulação da escola com as famílias, da seguinte maneira:

Professor(a) "B1": quem articula esse elo...é a equipe pedagógica e gestora...nós professores estamos sempre colaborando...tudo o que a equipe sugere a gente colabora... eles promovem umas ações...nós tivemos a semana cultural...não tivemos problemas não...assim de bagunça...foi um dado bem positivo...eles vieram se divertiram...mas não acontece muito é pouco...esse ano foi a primeira vez que vi acontecer nessa escola.

Professor(a) "B2": o gestor é escolhido pela comunidade legitimado pela comunidade então penso que seria papel do gestor escolar fazer essas articulações... o pedagogo teria a atribuição de fazer a articulação entre professores e os professores a mesma coisa entre os alunos... mas essa articulação não acontece em nossa escola

A fala do(a) professor(a) "B1", que indicou altos índices de colaboração em sua escola, mais uma vez revela insatisfação em relação à forma como ela é executada, pois apesar do(a) professor(a) avaliar positivamente a atividade que foi elaborada pela equipe gestora e pedagógica, deixa claro que ela ocorreu em menor quantidade do que ele(a) avalia ser o ideal. O professor(a) "B2", apesar de identificar assim como o(a) professor(a) "B1", nas equipes gestora e pedagógica, o papel de planejar as ações de articulação, não identificou nenhuma atividade de articulação da escola com a comunidade ocorrendo na escola. A fala dos(as) professores(as) entrevistados(as) mostra divergências nas visões que têm da articulação entre escola e a comunidade. Enquanto o(a) professor(a) "B1" descreve que há, porém em frequência menor do que a desejável, o(a) professor(a) "B2" nega qualquer articulação da escola com a comunidade. Sendo esta uma atividade prevista na LDB e também elencada entre as atribuições no Edital de concurso para profissionais atuantes

em escolas, trata-se de uma tarefa que requer atenção cuidadosa já que estando prevista deveria ser contemplada nas ações em curso na escola, e tanto professores como pedagogos precisariam ter conhecimento e recursos para implementá-la. O déficit entre o que está previsto na legislação e o que ocorre na prática fica ainda mais marcante quando se analisa a fala do(a) pedagogo(a) “B”:

Pedagogo(a) “B”: [...] o pedagogo faz a articulação porque a gente tá ali nós vemos o desempenho escolar a avaliação...a gente tá orientando os pais dos alunos né? Nós emprestamos o espaço da escola para reuniões da associação de bairros para igrejas, enfim, fazemos essa articulação

Na compreensão do(a) pedagogo(a) “B”, emprestar o espaço da escola para reuniões de associações de bairro ou igreja é promover articulação da escola com a comunidade. Ou seja, a compreensão da articulação é limitada, focando no uso compartilhado de um espaço, que pode ocorrer em turnos diferentes, sem envolvimento de um grupo com o outro. Esta parece ser, dentre as atividades previstas para ocorrer em colaboração entre pedagogos e professores, a menos implementada, se considerarmos os discursos dos entrevistados.

É possível que a falta de compreensão do que seria promover articulação entre escola e comunidade tenha prejudicado a implementação da ação na escola “B”. A definição clara do que abrange determinada classe comportamental, é essencial para definir as estratégias para a sua implementação. Na medida em que a definição operacional dos termos não está clara no contexto da escola, as ações podem tomar diferentes direcionamentos e não ter uma definição objetiva do que teria que atingir para considerar que a mesma foi contemplada. Assim, os envolvidos não sabem o que se espera que façam, nem têm clareza de onde se pretende chegar.

Em relação à tarefa de articulação da escola com a comunidade na escola “B”, ela é percebida como ocorrendo, embora de forma reduzida, pró-condução da equipe pedagógica e gestora, descrita tanto pelos professores como pelo(a) pedagogo(a), como os que têm mais condições de realizar a atividade. Percebe-se que as ações reveladas nessa articulação estão desvinculadas de outras atividades e recursos, não atendendo ao que Libâneo

(2013) concebe como fazendo parte dessa articulação. Para o autor a organização de atividades que asseguram a relação entre escola e comunidade

Implica em ações que envolvem a escola e suas relações externas tais como: os níveis superiores de gestão do sistema escolar, os pais, as organizações política e comunitárias, a cidade e os equipamentos urbanos. O objetivo dessas atividades é buscar as possibilidades de cooperação e apoio oferecidas pelas diferentes instituições e que contribuam para o aprimoramento da escola, isto é, as atividades de ensino e educação dos alunos.(LIBÂNEO, 2013, p.173)

6 CONCLUSÃO

A pesquisa em questão, atendendo aos seus propósitos, identificou nas legislações, nacional e estadual, as atribuições de professores e pedagogos a saber: a elaboração do PPP, o acompanhamento do rendimento dos alunos, a elaboração e o estabelecimento de estratégias para alunos com menor rendimento e a articulação da escola com as famílias. Na análise das diferentes atividades que professores e pedagogos devem desempenhar, para cumprir cada uma dessas atribuições, verificou-se que as atribuições conjuntas de professores e pedagogos necessitam de um encadeamento mais profícuo de ações, que venha a propiciar maior articulação dentro das escolas, mas também maior especificação do que é o âmbito de abrangência de cada ação, já nos documentos legais, evitando assim distorções na compreensão por parte dos participantes no processo.

A fiscalização da implementação dessas atribuições também precisa ser especificada e planejada, para que a comunidade que usufrui de tais serviços seja adequadamente atendida. Isso é especialmente evidente quando analisamos as atividades de estabelecer estratégias para alunos com menor rendimento, onde a legislação não deixou claro quem fiscalizará esse trabalho e os prazos estabelecidos para sua realização, assim como também na atividade de articulação da escola com as famílias e a comunidade, onde se observou a presença de lacunas como: a indefinição no papel dos professores no processo, a falta de previsão de prazos para sua realização bem como da fiscalização da realização da atividade. Essas falhas podem prejudicar a realização plena das atividades visto que não se especifica um encadeamento que propicie levar a cabo as atribuições aferidas a professores e pedagogos.

Verificou-se também que legislação prevê atividades conjuntas de professores e pedagogos possuindo características de trabalho colaborativo, onde uma equipe formada por professores, pedagogos e demais membros da Comunidade Escolar, concorre para o fim precípua da educação, que é a aprendizagem do aluno. Verificou-se também que os legisladores deixaram de

prever algumas atividades que permitem a total realização das atribuições designadas a professores e pedagogos e que, coincidentemente ou não, é justamente nessas atividades que se observam os menores índices de colaboração.

A segunda fase do estudo, composta de um questionário contendo duas partes teve o propósito de, na primeira verificar se as quatro atividades previstas na legislação, para serem efetivadas de forma conjunta, eram realizadas dessa forma e a segunda parte (contendo 11 afirmativas) intentou, através de situações problema, identificar se as respostas dos participantes indicavam colaboração, colaboração parcial, realização por apenas uma classe ou se elas não ocorreram. Segundo as respostas dos participantes do estudo (professores e pedagogos) na primeira parte do instrumento, todas as atividades estabelecidas legalmente, para serem realizadas em conjunto por professores e pedagogos acontecem como ordena a legislação. No entanto, identificou-se que as atividades de elaboração do PPP e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, acontecem, proporcionalmente, mais em colaboração do que as demais, o que nos leva a crer que o fato se dá, em função da previsão de prazos e fiscalização, estabelecidos para essas atribuições. Nos dois grupos profissionais (professores e pedagogos) os respondentes se percebem, parcialmente, como representantes de interesses divergentes, resposta essa indicativa de que o trabalho entre os respondentes ocorre de forma parcialmente não colaborativa. No entanto, no que se refere à disposição para a realização das atividades em conjunto, suas respostas evidenciaram tendência à colaboração. O que se pode verificar, nessa segunda parte do questionário foi uma expressiva diminuição dos índices de colaboração em relação aos índices descritos na primeira parte do instrumento, indicando que professores podem ter respondido a primeira parte do instrumento conforme o que é socialmente esperado que respondam, enquanto que na segunda parte onde as perguntas foram feitas de forma indireta, através de situações problema onde puderam manifestar sua opinião, os participantes podem ter se sentido mais confortáveis. Em síntese, pode-se dizer que os índices de colaboração entre professores e pedagogos tendem a diminuir na

medida em que o questionamento cria espaço para a colocação de sua percepção e não apenas o que é previsto na lei.

Nas entrevistas, pudemos analisar os comportamentos relatados por professores e pedagogos no desempenho de suas funções conjuntas e verificar se as funções dos comportamentos relatados favoreciam ou não o trabalho colaborativo. Nos relatos observou-se que na elaboração do PPP da escola “A” houve colaboração entre professores e diretora, mas no processo se excluiu a figura do pedagogo, pois havia necessidade que ele tivesse mais tempo para executar outras atividades. Na escola “B” os excluídos do processo foram os professores em virtude dos mesmos motivos, falta de tempo para reuni-los. Segundo as falas de todos os entrevistados, essa forma de agir apresentou muito mais estímulos aversivos do que reforços, e resultou em não colaboração entre pedagogos e professores.

Quanto à elaboração de estratégias para alunos com menor rendimento, os comportamentos relatados revelaram que tanto os entrevistados da escola “A” quanto os da escola “B”, relataram um descompasso entre o que professores esperam quando pedem ajuda aos pedagogos e a ajuda oferecida por eles, gerando uma série de contingências aversivas ao trabalho colaborativo para essa atividade.

Na atividade de articulação da escola com a família e comunidade observou-se, tanto nos comportamentos de professores e pedagogos da escola “A” e “B”, que a atividade foi realizada de forma fragmentada favorecendo a culpabilização e por sua vez desfavorecendo a colaboração entre pedagogos e professores. Foi possível verificar também, nas entrevistas, que o maior número de queixas em relação ao trabalho colaborativo foi citado pelos professores na atribuição de elaborar estratégias para alunos com menor rendimento.

A análise qualitativa dos dados contribuiu de forma a explicitar os comportamentos que podem ou não estar favorecendo o trabalho colaborativo entre professores e pedagogos, no entanto, observaram-se mais situações em que professores e pedagogos manifestaram resistência à forma colaborativa de

trabalho, justificando a não colaboração como resultado da falta de tempo para realização das atividades. Também apareceu com mais clareza a posição que o pedagogo ocupa, como sendo revestida pela representação dos interesses das agências governamentais em detrimento dos interesses da escola. As entrevistas puderam destacar também que as expectativas de professores e pedagogos em relação à ação colaborativa, são divergentes em vários pontos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar as interações de professores e pedagogos no desempenho de suas atividades conjuntas empreendeu muito esforço colaborativo, entre orientadora, orientanda, no sentido de unir diferentes metodologias, pois poucos foram os estudos encontrados que o embasassem, para obtermos os dados que procurávamos. A reunião dos instrumentos aqui utilizados adotou modelos de estudos isolados, que ora tratavam das interações na escola ora do comportamento humano segundo a vertente do behaviorismo radical. Foi um desafio unirmos esses instrumentos e chegarmos aos dados descritos. Vimos que principalmente em relação às entrevistas, perguntas mais diretas relacionadas aos comportamentos relatados pelos entrevistados (antecedente, resposta e consequência), seriam mais eficientes para realizarmos a Análise Funcional, porém, levamos mais em consideração o fato de deixarmos os entrevistados confortáveis fazendo perguntas indiretas do que, de alguma forma, sendo diretos, e criarmos espaço para a emissão de respostas apoiadas no que era esperado socialmente, mas que não refletiam o que de fato os respondentes sentiam ou vivenciavam no seu dia-a-dia.

Em virtude da pesquisa propor o estudo ainda pouco explorado na literatura educacional, percebemos que há muito o que ser pesquisado, no que concerne ao trabalho colaborativo de professores e pedagogos no contexto escolar. Estudos no sentido de compreender como o tempo, revelado tão escasso para o cumprimento de algumas atribuições conjuntas, é administrado na escola se ele é suficiente para a realização das atividades demandadas; se há necessidade de mais profissionais para atender a demanda de atividades instalada no Ensino Fundamental das escolas estaduais do Paraná e se esses profissionais conseguem atender as demandas para a efetivação eficiente dessas tarefas; se a estrutura de decretos, deliberações, diretrizes, instruções, leis, orientações, pareceres e resoluções formulados pela SEED/SUED consegue prever eficientemente as atividades escolares, levando em consideração que a atividade precisa, para ser eficiente, contemplar o fomento,

a execução e a fiscalização delas. Com esses estudos poderemos responder se há um tempo destinado no calendário para a execução das atividades comuns a professores e pedagogos, se ele é bem administrado e se é suficiente para a realização das atividades. As respostas produzidas por esses estudos seriam úteis para compreendermos qual a influência dessas variáveis na realização do trabalho colaborativo entre esses profissionais, uma vez que a falta de tempo foi amplamente citada como um entrave. Responder esse questionamento, no entanto, não é suficiente para entendermos a questão se não avaliarmos a demanda de trabalho envolvido. De quantos pedagogos necessitam as escolas para atender a demanda de necessidades evidenciadas pelos alunos e professores nos dias de hoje? O cálculo dessa necessidade ajudaria muito a indicarmos se o número de pedagogos que as escolas têm hoje pode atender a demanda de trabalho colaborativo colocada atualmente como por exemplo a falta de tempo do pedagogo, evidenciada nesse estudo, para auxiliar os professores na elaboração de estratégias para alunos com menor rendimento. Mas acreditamos ainda que depois de respondidas essas questões seja importante entendermos - tendo em vista que em estudo anterior (Santos e Terán, 2015) terem sido levantados questionamentos a respeito do preparo acadêmico do pedagogo para atender a demanda de auxílio técnico (metodológico, didático) ao professor - se a formação inicial do pedagogo contempla essas necessidades. Acreditamos por fim, mas sem a pretensão de estarmos esgotando o assunto, que seria necessário verificar, por meio de um estudo metodológico específico, se a estrutura das regras legais envolvendo as atividades em questão é favorecedora da realização completa dessas atividades, a fim de que elas sejam realizadas de forma plena e colaborativa como coloca a legislação.

Observamos também que há limitações nessa pesquisa a serem superadas em estudos posteriores, como o aperfeiçoamento do instrumento de avaliação da colaboração entre professores e pedagogos, a citação de importante fato histórico (greve dos profissionais da educação estadual) ocorrido em meio aos participantes pouco tempo antes da coleta de dados, faltou também considerarmos a possibilidade de que a divisão de tarefas, não

necessariamente, pressupõem não colaboração, que há necessidade de avaliar se a colaboração em certas atividades é interessante ou não e se essa obrigação em colaborar nessas atividades, muitas vezes, acaba inserindo ainda mais atividades burocráticas no cotidiano dos profissionais da escola.

REFERÊNCIAS

AURIGLIETTI, R. C. R. **Evasão e abandono escolar: causas, consequências e alternativas – o combate a evasão escolar sob a perspectiva dos alunos**. Curitiba, 2015. No prelo.

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo, Cortez, 2006. p.167-181.

ALVARÁ Régio, de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html>>. Acesso em: 30/08/2014.

ARINELLI, G. S.; SOUZA, V. L. T. de. A fala e a escuta na escola: uma análise das pesquisas desenvolvidas na área de psicologia e educação. In: ANAIS DO XVIII ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, ISSN 1982-0178, **PUC – Campinas**. (2013). Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/websist/Rep/Sic08/Resumo/2013820_101240_375705409_re-sUIL.doc>. Acesso em: 05/06/15.

BANACO, Roberto Alves. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia comportamental. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 57-65, dez. 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 dez. 2015.

BAPTISTA, M., L. M.; FREIRE, A. M. V. L. M. da S. Contributo do trabalho cooperativo para o desenvolvimento profissional de professores de física e química. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 13, nº 20, p. 16-30, maio-ago. 2011.

BARROS, José D'Assunção. O Conceito de alienação no Jovem Marx. **Soc.Tempo**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 223-245, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702011000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 de agosto de 2015.

BRASIL. Decreto-lei n. 19.890, de 18 de ABRIL de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. Rio de Janeiro (RJ): Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 30/08/2014.

BRASIL. Lei n.4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembr o%20de%201961.htm>. Acesso em:30/08/2015.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º. Graus. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília DF 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em 30/08/2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as bases e diretrizes da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20/03/15.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CATANIA, A. C. Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e Cognição. Tradução de: SOUZA, D. das. G. de. [et al.] 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Learning.

COSTA, V. V. A supervisão escolar no processo educativo da gestão democrática: busca de re-significado para sua prática no estado do Paraná. 196f. Dissertação. (Educação) – Políticas Públicas e Adm. da Educ. Bras., UNESP, Marília, 2006.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DIA A DIA EDUCAÇÃO: disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/f/fcls/municipio/visao?cid=2&cid=2>>. Acesso em: 8/06/2014.

EVANGELISTA, M. N; FREIRE, W. Supervisão e narrativa no cotidiano escolar. In: RANGEL e FREIRE. **Supervisão escolar, avanços de conceitos e processos**. Rio de Janeiro, Wak, 2011. p.69-87

DICIONÁRIO. Priberam da língua portuguesa, 2008-2013, <http://www.priberam.pt>

DICIONÁRIO. Michaelis. Disponível em: <www.uol.com.br/michaelis>

FERNANDES, M. J. A. M. **Lideranças e cultura colaborativa**. 186f. Tese (Ciências da educação) – Administração e Organização Escolar, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2012.

FERREIRA, A. B. H. Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FORTE, A. M. B..P.X. **Colaboração e desenvolvimento profissional de professores: perspectivas e estratégias**. 518f. Tese (Ciências da educação) – Especialidade de Desenvolvimento Curricular, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009.

FORTE, A.; FLORES, M. A. Aprendizagem e(m) colaboração reflexões sobre um projeto de intervenção/formação numa E.B 2/3, **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, Portugal, ano 45-2, p. 93-131, 2011.

FRANCA, Leonel. O método pedagógico dos jesuitas: o " Ratio studiorum"; introd. e trad. Livr. Agir Ed., 1952. Portal HISTEDBR. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm> Acesso em 29 de agosto de 2015.

FURTADO, E.L.M. **Políticas educacionais e gestão democrática na escola**. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de política Educacional, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e Gestão da escola – teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIMA, E. C. de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.) Supervisão pedagógica princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2007. 69-80.

MATOS, M. A. Análise Funcional do Comportamento. **Estud. psicol.**, Campinas [online]., vol.16, n.3, p. 8-18, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X1999000300002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0103-166X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X1999000300002>.

MOREIRA, M.B.; MEDEIROS, C.A de, **Princípios básicos da análise do comportamento**. Porto Alegre. Artmed, 2007.

OLIVEIRA, E. G. de; CORRÊA, R. dos S. Ação da supervisão educacional e formação humana: interferência no processo de emancipação do homem por meio da atuação nos conselhos de educação. In: RANGEL e FREIRE. **Supervisão escolar, avanços de conceitos e processos**. Rio de Janeiro, Wak, 2011. p.29-67

PARANÁ. **Secretaria de Estado da administração e da Previdência**, Departamento de Recursos Humanos, edital no. 017/2013. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5373290551361651363.pdf>>. Acesso em: 18/02/14.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Instrução nº 007/2010-SUED/SEED – Orientar os Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual na construção do Projeto Político-Pedagógico. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0072010sued.pdf>> Acesso em: 18/09/15.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Instrução nº 003/2015-SUED/SEED – Instruções e Orientações sobre o projeto político pedagógico/proposta pedagógica e regimento escolar. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2015_sued_seed/instrucao00315sued_seed.pdf> Acesso em: 20/12/15

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo, Cortez, 2006. p.69-96.

SANTOS, S. C. S.; TERÁN, A. F., O planejamento do ensino de zoologia a partir das concepções dos profissionais da educação municipais em Manaus-Amazonas, Brasil. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciências** v.8 n. 2, 1-13, 2013.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo, Cortez, 2006. p.13-38.

SIMÕES, M. de F. A. **A importância do trabalho colaborativo das estruturas de gestão no desenvolvimento da escola**. Dissertação (Supervisão e Coordenação da educação) universidade Portucalense, Porto, 2013.

SKINNER, Burrhus Frederic, *Ciência e Comportamento Humano*, tradução João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi, 11ª Ed., São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2003.

SKINNER, B. F.. Seleção por conseqüências. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo , v. 9, n. 1, jun. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452007000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15/08/14.

SOUZA, V. M. T. de; PLACCO, V. M. N. de S., A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 21, 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso 30/05/15.

SOUZA, V. L. T. de; PLACCO, V. M. N. de S. O auto-respeito na escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 729-755, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso 30/05/15.

TERRA, D. V. Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP). **Movimento**, Rio de Grande do Sul, vol. 10, nº 1, p. 157-179, jan-abr, 2004.

TODOROV, J. C. O conceito de contingência tríplice na análise do comportamento humano. **Psicol. Teori., Pesqui.**, Brasília, v. 1, p. 75-88, jan-abr, 1985.

VIEIRA, S. L. e VIDAL, E. M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 67, p. 19-38, 2015. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie67a01&titulo=Gest%20democr%20tica%20da%20escola%20no%20Brasil:%20desafios%20%E0%20implementa%20%E3%20de%20um%20novo%20modelo>. Acesso: 30/05/2015.

R Core Team (2013). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. Viena, Áustria. <http://www.R-project.org/>.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO – OPINIÃO DE PROFESSORES ACERCA DE SUAS ATRIBUIÇÕES JUNTO AOS PEDAGOGOS.....

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO – OPINIÃO DE PEDAGOGOS ACERCA DE SUAS ATRIBUIÇÕES JUNTO AOS PROFESSORES.....

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA – REGRAS QUE NORTEIAM OS COMPORTAMENTOS DE PROFESSORES E PEDAGOGOS EM SUA RELAÇÃO CONJUNTA NA ESCOLA

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO – OPINIÃO DE PROFESSORES ACERCA DE SUAS ATRIBUIÇÕES JUNTO AOS PEDAGOGOS

MONTEIRO, K. e LÖHR, S.

Sexo: _____ Idade _____ Formação: _____

Área de atuação profissional atual e tempo de atuação nessa área: _____

Possui especialização? _____ Quantas? _____

Nome do (s) curso(s) que possui especialização: _____

1. Nas ações elencadas abaixo, pense em sua escola e responda a quem cabe executá-las, ou seja, se são ações conjuntas de professores e pedagogos, se são ações a serem desempenhadas por professores ou pedagogos de maneira independente. (Para responder as questões, considere a ocorrência nesse ano e/ou no ano passado).

Atividades	Em cooperação e (pedagogos e professores)	Por classe profissional (pedagogo)	Por classe profissional (professores)	Não ocorreu
Elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.				
Acompanhamento e orientação no processo de desenvolvimento dos estudantes.				
Estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento.				
Promoção de atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade				

2. Marque com um "X" a opção que melhor representa a sua posição frente à atitude expressa nos enunciados.

Questões	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo
a) Antes de começar o ano letivo, você estabelece boas expectativas em relação ao trabalho cooperativo com os pedagogos.			
b) Você percebe, já no início do ano, que o pedagogo estabelece ambiente favorável para o trabalho cooperativo.			
c) Professores e pedagogos não têm dificuldade em trabalhar cooperativamente.			
d) Sou receptivo às metodologias alternativas sugeridas pelo coordenador pedagógico.			

e) Na elaboração do plano pedagógico escolar os apontamentos dos professores são considerados.			
f) Prover meios para proporcionar a recuperação de alunos com menor rendimento é motivo de divergências no trabalho conjunto de professores com os pedagogos.			
g) A articulação da escola com as famílias dos alunos e a comunidade, em que eles estão inseridos, é mais bem planejada por pedagogos.			
h) É comum termos momentos com o pedagogo para uma busca conjunta de subsídios estratégicos aplicáveis e eficazes, para auxiliar na atividade de prover meios e proporcionar a recuperação de alunos com menor rendimento.			
i) Os pedagogos disponibilizam tempo suficiente para acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes.			
j) Para evitar conflitos com os pedagogos, prefiro executar sozinho (a) algumas atividades que prescindem cooperação.			
k) Muitas vezes o pedagogo age mais como um representante das agências governamentais, do que como um porta-voz das necessidades pontuais das escolas junto a essas agências governamentais.			

Gratas pela valiosa contribuição!

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO – OPINIÃO DE PEDAGOGOS ACERCA DE SUAS ATRIBUIÇÕES JUNTO AOS PROFESSORES

MONTEIRO, K. e LÖHR, S

Sexo: _____ Idade _____ Formação: _____

Área de atuação profissional atual e tempo de atuação nessa área: _____

Possui especialização? _____ Quantas? _____

Nome do curso que possui especialização: _____

1. Nas ações elencadas abaixo, pense em sua escola e responda a quem cabe executá-las, ou seja, se são ações conjuntas de professores e pedagogos, se são ações a serem desempenhadas por professores ou pedagogos de maneira independente. (Para responder as questões, considere a ocorrência nesse ano e/ou no ano passado).

Atividades	Em cooperação e (pedagogos e professores)	Por profissional (pedagogo) classe	Por profissional (professores) classe	Não ocorreu
Elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.				
Acompanhamento e orientação no processo de desenvolvimento dos estudantes.				
Estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento				
Promoção de atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade				

2. Marque com um "X" na opção que melhor representa sua posição frente à atitude expressa nos enunciados, atentando para a disposição aleatória das alternativas nas questões.

Questões	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo
a) Antes de começar o ano letivo, você estabelece boas expectativas em relação ao trabalho cooperativo com os professores.			
b) Você percebe, já no início do ano, que o professor estabelece ambiente favorável para o trabalho cooperativo.			
c) Professores e pedagogos não têm dificuldades em trabalhar cooperativamente.			

d) Sou receptivo às diferentes metodologias adotadas pelos professores em seu trabalho na sala de aula.			
e) Na elaboração do plano pedagógico escolar os apontamentos dos professores são considerados.			
f) Prover meios para proporcionar a recuperação de alunos com menor rendimento é motivo de divergências no trabalho conjunto de professores com os pedagogos.			
g) A articulação da escola com as famílias dos alunos e a comunidade, em que eles estão inseridos, é mais bem planejada por pedagogos.			
h) É comum termos momentos com os professores para uma busca conjunta de subsídios estratégicos aplicáveis e eficazes, para auxiliar na atividade de prover meios e proporcionar a recuperação de alunos com menor rendimento.			
i) Os pedagogos disponibilizam tempo suficiente para acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes.			
j) Para evitar conflitos com os professores, prefiro executar sozinho (a) algumas atividades que prescindem cooperação.			
k) Muitas diretrizes que devo adotar são impostas verticalmente, mas creio poder levar os anseios dos professores junto aos Núcleos de Ensino a fim de que algumas determinações sejam revistas.			

Gratas pela valiosa contribuição!

APÊNDICE 3

Roteiro de entrevista – regras que norteiam os comportamentos de professores e pedagogos em sua relação conjunta na escola

MONTEIRO, K. e LÖHR, S.

Sexo: _____ Idade: _____

Formação: _____ Área de atuação atual: _____

Tempo de serviço na atual área de atuação: _____

- 1 Como ocorre a elaboração do PPP em sua escola? Qual é o balanço que faz dessa forma de procedimento? Há quanto tempo pensa assim e por quê? Se não pensava assim desde o início da carreira, o que a (o) fez mudar de ideia?
- 2 O que você pensa sobre a elaboração do Projeto político-pedagógico da escola ser definido como atividade a ser realizada conjuntamente por pedagogos e professores? Há quanto tempo pensa assim e por quê? Se não foi desde o início da carreira, o que a (o) fez mudar de ideia?
- 3 Caso ache importante a participação conjunta, o que caberia, a cada um dos profissionais nessa elaboração especificamente? Que papel caberia ao professor e/ou ao pedagogo? Há quanto tempo pensa assim e por quê? Se não foi desde o início da carreira, o que a (o) fez mudar de ideia?
- 4 A quem você atribui o papel de promoção articulação da escola com famílias e a comunidade? Por quê? Há quanto tempo pensa assim e por quê? Se não pensava assim desde o início da carreira, o que a (o) fez mudar de ideia?
- 5 O que você pensa acerca do estabelecimento de estratégias para alunos de menor rendimento? Há quanto tempo pensa assim e por quê? Se não pensava assim desde o início da carreira, o que a (o) fez mudar de ideia?
 - a) Quando se depara com esta problemática costuma agir de que forma? Sempre agiu assim e por quê? Se não agiu assim desde o início da carreira, o que a(o) fez mudar de ideia?
 - b) Quais são suas percepções quando age assim? Sempre percebeu assim e por quê? Se não percebeu assim desde o início da carreira, o que a(o) fez mudar de ideia?
- 6 Como você avalia a relação de professores e pedagogos? Se houver tensões, que ações práticas em sua opinião diminuiriam as tensões presentes no desenvolvimento das ações conjuntas de professores e pedagogos? Existe alguma consequência para o comportamento de não participar de ações conjuntas?