



UNIVALI

SHIRLEI DE SOUZA CORRÊA

O ASSISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO: ATRIBUIÇÕES LEGAIS E PRÁTICA
PROFISSIONAL

ITAJAÍ (SC)

2013

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - ProPPEC
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

SHIRLEI DE SOUZA CORRÊA

**O ASSISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO: ATRIBUIÇÕES LEGAIS E PRÁTICA
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE, da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação – área de concentração: **Educação** – Eixo Temático de Pesquisa: Políticas Públicas e Práticas Educativas, Linha de Pesquisa: Políticas para a Educação Básica e Superior.

Orientadora: Prof^a Dra. Verônica Gesser.

Itajaí - SC

2013

Ficha Catalográfica

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura – ProPPEC
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE
Mestrado Acadêmico em Educação

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

SHIRLEI DE SOUZA CORRÊA

**O ASSISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO: ATRIBUIÇÕES LEGAIS E PRÁTICA
PROFISSIONAL**

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 15 de julho de 2013.

Membros da Comissão:

Orientadora: _____
Prof^a. Dra. Verônica Gesser.

Membro Externo: _____
Prof^a. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

Membro representante do colegiado: _____
Prof^a. Dra. Cássia Ferri.

*Dedico à minha amada mãe, que sempre ao
me apresentar a alguém dizia com orgulho:
essa é minha filha, ela é professora!*

AGRADECIMENTOS

*A **Deus**, pela paz e saúde.*

*Aos meus pais, **Francisco e Margarida** que me fizeram uma criança amada e me proporcionaram crescer em uma família feliz.*

*Ao meu esposo **Ricardo**, amigo de todas as horas, com quem conheci o lado bom da vida.*

*Aos meus filhos **Manuela, Arthur e Fernanda**, obrigada por existirem e serem razões da minha vida!*

*À Professora Dra **Verônica Gesser**, por quem tenho profunda admiração. Obrigada pela atenção e incentivo ao ser minha Orientadora. Você marcou minha vida acadêmica!*

*À Professora Dra **Cássia Ferri**, pelas aulas inesquecíveis, e pela seriedade ao tratar das questões da Educação. Inspiro-me em seu profissionalismo!*

*À Professora Dra **Vera Maria Nigro de Souza Placco**, pelas sábias contribuições e pela marcante presença ao compor a banca de defesa de minha dissertação.*

*À Professora Dra **Valéria Ferreira**, que me fez ver o que ainda não tinha visto.*

*Aos colegas do Mestrado, com quem passei momentos agradáveis: **Janara, Patrícia** e outros tantos.*

*Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação** da Universidade do Vale de Itajaí, ao corpo docente, em especial à Professora Dra **Regina Célia Linhares Hostins**,*

*À **Núbia** e à **Mariana**,*

*A todos os **amigos e colegas** apaixonados pela Educação, que fizeram parte direta ou indiretamente da minha conquista!*

Obrigada por fazerem parte da minha história!

RESUMO

O presente trabalho ligado à Linha de Pesquisa – Política para a Educação Básica e Superior caracteriza-se como um estudo de cunho qualitativo acerca do cargo de Assistente Técnico-pedagógico, bem como as atribuições delegadas a este profissional. Teve como objetivo estabelecer relações entre as atribuições legais e as praticadas pelo Assistente Técnico Pedagógico. Foram mapeados os elementos sobre o surgimento deste cargo para a compreensão de sua trajetória, cujas características estão estreitamente ligadas à questão do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. O cargo de Assistente Técnico-pedagógico, criado com a finalidade de atender uma demanda especificamente técnica, sofreu ao longo de décadas, significativas mudanças em sua estrutura. A maior e mais importante deve-se ao fato de que este profissional passou a atender, de acordo com as legislações específicas, as questões técnicas e pedagógicas das escolas, onde passaram a atuar. No bojo desta discussão, autores como Placco e Souza (2010), Pinto (2011), Goglio (2010) dentre outros, propiciaram a realização da fundamentação teórica deste trabalho e deram importantes contribuições para a elaboração de contrapontos no que tange à concepção de coordenador/coordenação pedagógica na atualidade. Os sujeitos da pesquisa foram constituídos de profissionais efetivos e atuantes no cargo em questão nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina, vinculadas a 17ª GERED de Itajaí. A escuta desses profissionais aliada à discussão de alguns teóricos permitiu constatar que: **a)** O trabalho do coordenador pedagógico se concretiza a partir de uma prática mediadora, pois este faz parte da equipe diretiva da escola. **b)** A coordenação pedagógica é considerada uma profissão em vias de construção. **c)** O início de carreira para os Assistentes Técnico-pedagógicos foi conturbado para alguns profissionais que, apesar de formação adequada e experiência no campo da educação, não conseguiram se adequar às necessidades da nova função. **d)** Estes profissionais exercitaram a profissionalização docente: alguns com iniciativa própria, outros a partir de modelos. **e)** O trabalho desenvolvido pelo Assistente Técnico-pedagógico no âmbito escolar é marcado por questões emergenciais, sendo exercido com pouco ou nenhum planejamento para as atividades pedagógicas. **f)** O trabalho desenvolvido pelo Assistente Técnico-pedagógico nas escolas de Santa Catarina está baseado, em sua maioria, numa cultura caracterizada pela fração e pela individualização do trabalho. **g)** A lista de atribuições, documento oficial que orienta a prática deste profissional, é apresentada por vinte questões. Muitos profissionais não têm clareza de suas ações, tornando-se reféns deste documento. **h)** Existe total relação entre as ações cotidianas dos Assistentes Técnico-pedagógico e as atribuições expostas em documento. Entretanto, muitos profissionais não percebem tal relação. **i)** É necessário investimento em encontros de formação continuada e organização de grupos de estudo que possam contribuir com alternativas eficazes a uma prática transformadora do Assistente Técnico-pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador Pedagógico, Assistente Técnico Pedagógico, Prática Profissional, Escola.

ABSTRACT

The present work on the Line Search - Policy for Basic and higher Education characterized as a qualitative study about the post of Technical Assistant-teaching, as well as the powers delegated to this professional. Aimed to establish relationships between legal and what is practiced by the Pedagogical Technical Assistant. Elements were mapped on the emergence this role for the understanding of its trajectory, whose characteristics are closely linked to the question of pedagogical work developed in school. The post of Technical Assistant-teaching, was created in order to meet a demand specifically technical that suffered for decades significant changes in its structure. The largest and most important change is due to the fact that this professional has to meet, in accordance with the specific technical and pedagogical legislation in schools, where the technician began to operate. In the midst of this discussion, authors as Placco and Souza (2010), Pinto (2011), Geglio (2010) among others, led to the realization of the theoretical basis of this work and made important contributions to the development of counterpoints regarding the design coordinator / coordinating education today. The subjects consisted of effective working professional in the mentioned position in public schools of Santa Catarina state, linked to the 17th Gered Itajaí. these professionals together discussed and concluded some theories have revealed that: **a)** The work of the pedagogical coordinator materializes from a mediator practice, as this is part of the management team of the school. **b)** The educational coordination is considered a profession under construction. **c)** The early career for Technical Assistants teaching was troubled for some professionals who, despite adequate training and experience in the field of education, failed to fit the needs of new function. **d)** These professionals trained the professionalization: some with their own initiative, others from templates. **e)** The work of the Technical Assistant-teaching in the school is marked by emergency issues, being exercised with little or no planning for educational activities. **f)** The work of the Technical Assistant-teaching in the schools of Santa Catarina is based, mostly, in a culture characterized by the fraction and the individualization of labor. **g)** The list of assignments, official document that guides the practice of this professional is presented with twenty questions. Many professionals are not sure of their actions, becoming a hostage of this document. **h)** There is a clear relationship between the everyday actions of the Technical Assistants Coach assignments displayed in the document. However, many professionals do not realize this relationship. **i)** Its necessary to invest in continuing education meetings and organizing study groups that may contribute to effective alternatives to a practice of changing the Teaching Assistant Coach.

KEYWORDS: Pedagogical Coordinator, Teaching Assistant Coach, Professional Practice, School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Trajetória do trabalho

Figura 02: Municípios que compõem a 17ª GERED de Itajaí.

Figura 03: Gráfico de tempo de trabalho dos sujeitos da pesquisa.

Figura 04: Plano de trabalho da dinâmica.

Figura 05: Processo de análise do material coletado.

Figura 06: Eixos temáticos utilizados no trabalho.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01: Identificação dos participantes da pesquisa

Quadro 02: Relatos sobre o início de carreira dos Assistentes Técnico-pedagógicos

Quadro 03: Experiências vivenciadas e conhecimento teórico

Quadro 04: Questões referentes à nomenclatura do Assistente Técnico-pedagógico

Quadro 05: Trabalho individualizado dos Assistentes Técnico-pedagógicos

Quadro 06: Trabalho coletivo dos Assistentes Técnico-pedagógicos

Quadro 07: Trabalho cotidiano dos Assistentes Técnico-pedagógicos

Quadro 08: Atitudes dos profissionais diante a demanda do cotidiano escolar

Quadro 09: Metáforas utilizadas pelos Assistentes Técnico-pedagógicos

Quadro 10: Caracterização da lista de atribuições

Tabela 01: Relação entre as atividades reais e as legais desenvolvidas pelos dos Assistentes Técnico-pedagógicos

Tabela 02: Relação entre as atividades reais e as legais: Relação parcial

Tabela 03: Relação entre as atividades reais e as legais: Relação nula

Tabela 04: Relação entre as atividades reais e as legais: Relação total

LISTA DE ABREVIações

AE – Assistente de Educação

ATP – Assistente Técnico-pedagógico

CE – Consultor Educacional

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Coordenador Pedagógico

CRE – Coordenação Regional de Educação

GERED – Gerência Regional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PABAAE – Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar

PCP – Professor Coordenador Pedagógico

SED – Secretaria de Estado da Educação

UCRE – Unidade de Coordenação Regional de Educação

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	13
2-TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	22
2.1-CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO DURANTE A PESQUISA	22
2.2- IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	25
2.3- PROCEDIMENTO DE COLETA DAS INFORMAÇÕES	28
2.4- PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS	33
3- A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO NA ESCOLA	36
3.1- OS AGENTES QUE COMPOEM O TRABALHO EDUCATIVO	38
3.1.1- O supervisor escolar	40
3.1.2- O Orientador educacional	42
3.1.3- O administrador escolar	45
3.2- OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM FOCO	47
4- O ASSISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO NO ESTADO DE SANTA CATARINA	55
4.1- COMO E QUANDO SURTIU?	55
4.2- QUE FUNÇÃO É ESSA?	57
4.3- A REESTRUTURAÇÃO DA FUNÇÃO DE ASSISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO	59
4.4- O ASSISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS: e agora?	61
4.4.1- O início de carreira: A profissionalização da função de Assistente Técnico-pedagógico	65
4.4.2-Coletividade ou individualidade: qual a base do trabalho do AssistenteTécnico-pedagógico?	76
4.4.3- O atendimento às causas emergenciais no ambiente escolar	81
5- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	97
5.1. Eu, a pesquisadora...	101
6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
7- APÊNDICES	111

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, ainda quando criança estava implícito nas minhas brincadeiras o desejo em me tornar professora. O que seria somente um sonho de menina, espelhado na primeira professora e posto em prática com os amiguinhos e com as bonecas, acabou crescendo comigo até se tornar realidade, refletindo-se, portanto, numa escolha profissional.

Optei pelo curso de Pedagogia e enquanto o cursava, já nos primeiros semestres, atuava como professora dos anos iniciais. Foi neste período que comecei a observar a escola com outros olhares, deixando de lado o sonho de criança e o romantismo que envolvia a profissão. De posse de uma visão mais crítica e mais profissional – possivelmente proveniente da prática pedagógica exercida por mim, comecei a observar a escola sob outros ângulos.

Uma das questões que me despertou interesse foi a composição da equipe pedagógica atuante no interior da escola, bem como as relações que se estabeleciam ali, tanto com professores como com alunos. Ao vivenciar profissionalmente estas relações, meu interesse foi convertido à prática e à atuação da coordenação pedagógica. Diferente de professora, embora estreitamente ligado à educação, vislumbrei neste cargo a possibilidade de trabalhar com professores e alunos no contexto escolar.

Antes mesmo de terminar a graduação, no final do ano de 2000, eu no terceiro período do curso de Pedagogia, resolvi, inicialmente por curiosidade, prestar um concurso para o quadro do magistério público estadual. Inexperiente, porém determinada e cheia de desejos de garantir uma efetivação, realizei minha inscrição. Quanto à decisão pelo cargo, optei, numa escolha nada aleatória, ao cargo que mais tinha vagas disponíveis na minha região. Entre as opções estavam o cargo de professor, de consultor educacional e a opção escolhida por mim: Assistente Técnico-pedagógico.

Baseei-me apenas em algumas descrições a respeito deste cargo contidas no edital do concurso. Dentre as quais me recordo que a lotação seria nas gerências de ensino ou equivalentes. Tratava-se, portanto de um cargo técnico e/ou administrativo, pertencente ao quadro do magistério estadual. Sem algum

conhecimento teórico ou prático a respeito das principais características da determinada função, eu realizei o concurso no início do ano de 2001.

Aprovada na 17ª colocação, não pude assumir a vaga, pois um dos requisitos mínimos seria a apresentação do diploma escolar de ensino superior na área da educação, o que eu ainda não tinha, pois estava em curso. Frustrada por não poder assumir a vaga, porém feliz pela aprovação, segui minha licenciatura.

Acompanhei através de meios de comunicação, a primeira e segunda chamada para a efetivação dos cargos propostos pelo edital da época. Para minha surpresa, em 2005, houve a realização de mais uma chamada daquele mesmo concurso. Fui à escolha e, de acordo com os critérios estabelecidos pelo edital de tal concurso, meu nome permanecia na mesma posição, mesmo sendo chamada outras vezes e não comparecendo. Deste modo, garanti minha vaga.

Minha efetivação neste cargo já foi uma surpresa, mas junto com ela houve outras. No dia da posse, eu e outros que também se efetivaram naquela ocasião, recebemos a cópia de uma lei complementar que continha, em sua descrição, uma mudança referente à lotação destes profissionais.

Nós, os Assistentes Técnico-pedagógicos, recém concursados deveríamos assumir nossa vaga nas escolas pertencentes à rede pública estadual, conforme a Lei Complementar nº 288, de 10 de março de 2005, e não mais nas gerências de ensino, contrariando o que dizia o edital do referido concurso.

Desde então, tive conhecimento de outros colegas que se ocuparam da questão e através de recursos legais travaram uma luta e buscaram seus direitos de trabalhar nas gerências. O resultado destes processos é desconhecido por mim até a atualidade. Especulações a parte, cabe ressaltar que essa mudança na estruturação deste cargo foi bastante criticada e evidenciada por muitos como uma prática ilegal.

Tida por muitos como ilegal, o fato é que esta mudança não se deu de maneira simples. As vagas que estavam destinadas a este cargo e que apareciam no edital foram preenchidas por professores que ocupavam cargos de confiança e já atuavam nas gerências, outra ilegalidade, se observarmos a redação da Constituição Federal de 1988 que traz no artigo 206 que só é possível a efetivação de cargo público mediante concurso público de provas e títulos.

Diante do exposto, em meio a um emaranhado de opiniões e discussões acerca do que era legal ou não, o fato é que eu e muitos profissionais da educação assumimos “este espaço” no interior das escolas públicas pertencentes ao estado de Santa Catarina.

Munidos de uma lista de 20 atribuições, encaramos a realidade das escolas e o desafio de assumir um cargo considerado novo, porém encharcado de porquês, de talvez, de pode ser assim... As dúvidas nos acompanhavam e uma lista contendo 20 atribuições norteava nosso trabalho.

Muitos eram os comentários a respeito deste cargo: alguns apostavam na aglutinação dos especialistas de ensino (os orientadores, os administradores e os supervisores), outros alegavam interesses políticos. Opiniões a parte, a verdade é que nada de legal foi publicado a respeito do fato. As dúvidas não contagiavam somente os Assistentes Técnico-pedagógicos. Professores, diretores, alunos e pais de alunos encaravam a chegada deste profissional nas escolas com dúvidas.

Um ano mais tarde, outro concurso para Assistentes Técnico-pedagógicos aconteceu no Estado. Desta vez o edital contemplava a lotação nas escolas. Apesar da reformulação do edital, os profissionais atuantes neste cargo, em todo o estado de Santa Catarina, continuavam se baseando, apenas, no documento que apresentava suas atribuições.

Seis anos se passaram e somente no segundo semestre de 2011, aconteceu o primeiro episódio de formação continuada para os Assistentes Técnico-pedagógicos. Cerca de 1800 profissionais, que compõem o quadro do magistério atual, atuantes no cargo em questão, participaram de um evento de grande porte, em âmbito estadual, no qual estava em pauta discussões salariais, referentes ao regime de trabalho e, obviamente sobre as atribuições.

Participando do evento e atenta às discussões e reivindicações acerca deste profissional, remontei todos os meus questionamentos e inquietudes que me acompanhavam desde o dia em que assumi esta função. Entre elas, a preocupação com o desenvolvimento de um trabalho que pudesse atender às reivindicações expostas por meio das atribuições, sem ser meramente técnica, executora de atividades. Encontrar, desta maneira, um modo de trabalhar de forma articulada aos interesses e necessidades do ambiente escolar, da equipe de professores e do grupo de alunos.

Aliado às minhas inquietudes de ordem profissional surgiu o interesse em cursar o mestrado acadêmico em educação – e a necessidade da construção do exercício de pesquisadora, o qual venho exercendo. E, na junção dos dois, iniciei a organização deste trabalho.

Para tanto, nesta pesquisa que trata sobre as especificidades que compõem o cargo de Assistente Técnico-pedagógico, tenho como principal objetivo identificar a relação entre as atribuições legais e a prática desenvolvida por este profissional nas escolas públicas pertencentes à 17ª GERED, vinculadas à rede estadual de educação de Santa Catarina.

Imprescindível neste trabalho foi a realização de um levantamento bibliográfico a respeito das particularidades que compõem o cargo em questão. Entendi ser essencial este processo, haja vista não haver disponível nem por meio digital, nem analógico, um material teórico, fruto de pesquisas científicas que possibilitasse tal consulta.

Diante do exposto, restou-me agrupar documentos e legislações diversas que tratavam do tema no Estado catarinense e partir para a elaboração de um material que me proporcionasse, no mínimo, conhecer o surgimento, as adequações e as atribuições delegadas a estes profissionais.

A partir do exercício de organização desta trajetória profissional, apresentada no quarto capítulo deste trabalho, pude conhecer a fundo a história deste cargo no estado de Santa Catarina e muitos questionamentos e dúvidas a respeito deste profissional surgiram, alguns dos quais me apropriei e me baseei para a elaboração deste trabalho.

Frente a estas considerações, elenquei um questionamento como norteador para a realização desta pesquisa, de modo que cheguei à questão problema utilizada durante a pesquisa. Ao delinear esta questão, desbravei e desmistifiquei elementos essenciais à discussão da temática em foco. Construí, então, como questão da pesquisa a seguinte determinante: Qual a relação entre as atribuições legais e a prática desenvolvida pelo Assistente Técnico-pedagógico nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina, vinculadas a 17ª GERED de Itajaí?

Partindo disso, busquei, antes de coletar dados empíricos, elementos teóricos na história da literatura que pudessem fundamentar este trabalho. Minha primeira dificuldade foi, como já dito, não encontrar material disponível com a

nomenclatura de Assistente Técnico-pedagógico. Deste modo, necessário se fez uma varredura frente à denominação deste profissional.

Neste exercício de busca, encontrei diversas nomenclaturas ou conjunto de palavras e/ou expressões que traziam expressiva significação ao trabalho desenvolvido pelo pedagogo ou correspondente, inclusive do Assistente técnico-pedagógico, no acompanhamento das atividades desenvolvidas pela comunidade escolar.

Educador-profissional, identificado como pedagogo escolar por Pinto (2011), coordenador pedagógico utilizado por Pimenta (s/d) e por Placco (2010), professor coordenador pedagógico por Barreira (2006) e Araújo (2007), entre tantos outros termos encontrados na literatura traduzem as particularidades referentes à nomenclatura dos profissionais que desenvolvem o trabalho no âmbito coletivo no interior das escolas que compõem o cenário educacional do nosso país.

Diante deste fato, recorri a Pinto (2011), quando descreve certa desconexão quanto à nomenclatura utilizada no nosso país para denominar os executores do trabalho realizado na escola:

Essa variação na nomenclatura da função, encontrada em diferentes estados e municípios, é ainda mais confusa por corresponder, em muitos lugares, às funções assumidas pelo pedagogo que atua fora das escolas em diferentes instâncias do sistema estadual ou municipal das Secretarias da Educação. (PINTO, 2011, p. 80)

A nomenclatura de Assistente Técnico-pedagógico, embora pouco utilizada no nosso país e dificilmente evidenciada em pesquisas bibliográficas, nos aponta uma infinidade de possibilidades que circundam o fazer cotidiano deste profissional. Deste modo, diante da especificidade da sigla, ligada, portanto a questões técnicas e pedagógicas, observei grande intimidade entre os cargos de Assistente Técnico-pedagógico e do coordenador pedagógico.

Deste modo, justifico a presença neste trabalho de uma fundamentação teórica pautada no termo coordenação pedagógica. Adotei, portanto, o termo coordenador pedagógico, por tratar-se, segundo Pinto (2011), de um termo que dá significado à organização do trabalho docente realizado no interior das escolas.

De cunho qualitativo, este trabalho encontra-se organizado, tendo, além deste elemento introdutório, o segundo capítulo que aponta o desenvolvimento do

trabalho e diz respeito à trajetória metodológica percorrida durante a pesquisa, bem como os instrumentos utilizados durante sua realização.

Quanto ao caminho metodológico, é possível perceber que a realização da coleta de dados foi planejada, organizada e realizada a partir de dois momentos: o primeiro baseou-se em entrevistas semi-estruturadas e em seguida a realização de um encontro com os entrevistados sob a ótica da metodologia do grupo focal.

Para este trabalho, optei em fazer um recorte do cenário educacional de Santa Catarina, evidenciando uma escolha aleatória, utilizando uma amostra de 20% dos assistentes técnico-pedagógicos vinculados a 17ª GERED de Itajaí, de modo que os nove municípios se fizessem representados, a fim de garantir maior diversidade e dinamicidade na realização do trabalho.

A partir dos momentos de coleta de dados, realizei uma análise detalhada do material já transcrito que continha as informações acerca do tema. Desta análise originaram os eixos que organizaram a discussão no presente trabalho.

O terceiro capítulo está intitulado “A organização do trabalho realizado na escola”, trazendo elementos que evidenciam a escola como espaço de mudanças históricas, sociais e culturais. Segue apresentando uma escola marcada por estas mudanças, tornando-se complexa, múltipla e ainda imersa em contextos individuais. Diante desta escola, destaco o trabalho dos profissionais que nela atuam. As diferentes funções, os diversos cargos, as tantas especializações que sofreram junto com a escola, modificações estruturais na prática desempenhada no cotidiano escolar.

No interior deste espaço múltiplo e complexo, trago a estrutura e a organização do trabalho realizado na escola, a partir da ótica de uma equipe pedagógica, ou equipe gestora. Para entender esta estrutura, realizei um levantamento bibliográfico que permitiu traduzir as principais competências dos envolvidos nesta equipe pedagógica.

Neste íterim, destaco o orientador educacional, o supervisor educacional e o administrador educacional, ressaltando as principais legislações que os regulamentam, bem como o modo em que estes cargos e/ou funções permanecem ou não na atualidade no interior das escolas públicas.

Entendi ser necessário elencar os agentes que compõem (e que compuseram) a equipe pedagógica no interior das escolas, por acreditar que a

investigação a respeito da atuação do Assistente Técnico-pedagógico no estado de Santa Catarina necessitava, antes de tudo, de um resgate histórico acerca destes profissionais. Embora relativamente novo, o cargo de Assistente Técnico-pedagógico pressupõe estreita ligação às funções de orientação educacional, administração, supervisão e coordenação pedagógica.

Especificamente a última, a coordenação pedagógica, ganha bastante destaque neste capítulo. Abordo uma discussão referente ao tema que enfoca o surgimento da figura do coordenador pedagógico no cenário educacional brasileiro, e posteriormente elenco as especificidades do trabalho realizado por este profissional no âmbito das escolas públicas.

Destaco a coordenação pedagógica e, busco elementos que a constituíam através da realização de pesquisas que ocorreram em diferentes contextos históricos, culturais e políticos do nosso país a respeito deste tema. Deste modo, sigo elencando suas principais características, por perceber importantes relações com o cargo de Assistente Técnico-pedagógico no estado de Santa Catarina.

Neste exercício, é possível perceber que as diversas faces expressas por diferentes autores atribuem ao trabalho do coordenador pedagógico grande semelhança àquele desenvolvido pelo Assistente Técnico-pedagógico. Neste sentido, houve a necessidade de eleger autores que tratavam do tema não somente para enriquecer este trabalho, mas principalmente pela ausência de fontes bibliográficas e/ou pesquisas concluídas ou em andamento a respeito da implantação deste cargo no estado de Santa Catarina.

É no bojo desta discussão que o quarto capítulo apresenta uma retrospectiva histórica a respeito deste cargo no estado de Santa Catarina. Na tentativa de construir este capítulo, que trata de questões a respeito do Assistente Técnico-pedagógico, bem como suas atribuições, a reestruturação do cargo entre outros, identifiquei como necessária a busca de documentos e legislações a respeito do tema.

Aponto ainda, que, numa perspectiva democrática, que foi evidenciada principalmente nas décadas de 1980 e 1990, e posteriormente impulsionada pelas reformas políticas educacionais em âmbito nacional, o estado de Santa Catarina reorganizou suas estruturas e as relações de hierarquização no interior das escolas. Estas e outras questões imprimem, desde o surgimento do cargo, até a

sua constituição ao quadro do magistério público estadual, as mudanças ocorridas ao longo do tempo até a atualidade, mudanças estas que redimensionaram o seu papel nas escolas.

A trajetória profissional dos Assistentes Técnico-pedagógico, bem como a análise quanto às especificidades e particularidades que compõem seu fazer pedagógico no universo escolar, principalmente no que tange à (re) organização de suas funções, fazem-se presentes neste capítulo. Agregados a esta discussão encontram-se os eixos de análise, a saber: “O início de carreira: A profissionalização da função de Assistente Técnico-pedagógico”. Este tópico evidencia que a chegada destes profissionais nas escolas aconteceu em meio a dúvidas e questionamentos de toda a comunidade escolar. Estes profissionais enfrentaram incertezas quanto à sua atuação e, em meio a este início conturbado, exercitaram a profissionalização docente, alguns com iniciativa própria, outros a espera por moldes que foram seguidos.

O segundo eixo “Coletividade ou individualidade: qual a base do trabalho do Assistente Técnico-pedagógico?”, aponta estudos que mostram que o coordenador pedagógico é considerado parte integrante da equipe gestora da escola, podendo participar, em conjunto, na administração de questões pedagógicas, administrativas e burocráticas. No entanto, as falas de alguns Assistentes Técnico-pedagógicos refletem um trabalho pouco fundamentado na coletividade. Deste modo percebe-se que o trabalho desenvolvido pelo Assistente Técnico-pedagógico nas escolas de Santa Catarina está baseado, em sua maioria, numa cultura caracterizada pela fração e pelo trabalho individualizado.

Por fim “O atendimento às causas emergenciais no ambiente escolar”, vem desmistificar algumas questões voltadas ao cotidiano do coordenador pedagógico. Cotidiano este que se molda a partir de questões emergenciais, baseadas em atividades sem planejamento, respondendo às prioridades existentes. Um questionamento sobre a lista de atribuições se faz presente neste tópico, proporcionando ao Assistente Técnico-pedagógico repensar sua prática profissional, avaliando suas ações e sugerindo formações continuadas.

Eis aqui estudos referentes ao cotidiano do Assistente Técnico-pedagógico que servirão de incentivo para futuras pesquisas, pois, assim como a coordenação

pedagógica, este cargo encontra-se em construção, possibilitando discussões, questionamentos, construção e desconstrução de conceitos.

II – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

2.1. CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO DURANTE A PESQUISA

Para alcançar o objetivo primaz proposto por este trabalho, que é pesquisar quais as relações existentes entre as atribuições legais e a prática desenvolvida pelo Assistente Técnico-pedagógico nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina, vinculadas a 17ª GERED de Itajaí, optei por desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo.

Considerarei-a mais adequada, por acreditar que a pesquisa qualitativa tem o poder de agregar, às pesquisas educacionais, maior sensibilidade e flexibilidade na investigação de seus objetos de estudo, principalmente porque estes são considerados dinâmicos e singulares.

Autores como Bauer; Gaskell; Allum (2002) propõem à pesquisa qualitativa condições de enfatizar a possibilidade que as pessoas têm de se expressarem de forma espontânea, falando sobre o que julgam ser importante, sobre o que elas pensam, sobre suas ações e ainda sobre as ações dos outros. Neste sentido, tendo a pesquisa qualitativa como possibilidade de proporcionar diferentes visões e diversas possibilidades de interpretar a realidade, os mesmos autores defendem que a pesquisa qualitativa assuma, acima de tudo, características críticas e emancipatórias.

Classificado-a, portanto como uma pesquisa de cunho qualitativo, busco argumentos na abordagem evidenciada por André (2001), em texto que trata da pesquisa em educação e a busca pela sua qualidade. A autora afirma que historicamente os temas a que se dedicam as pesquisas no campo educacional, ampliam-se e diversificam-se constantemente. Portanto, não me basearei apenas em questões superficiais ou recortadas da realidade, que, como nos fala Gatti (2002), nos levariam a um pragmatismo imediatista. Necessito mais que buscar respostas rápidas, buscar argumentos que, num processo de construção histórica, tenha e construa sentido e/ou significado na prática diária.

Baseando-me nesta perspectiva, torna-se de suma importância buscar fundamentos em bases teóricas que norteiem a presente pesquisa, no sentido de

atentar a fatores intra-escolares e extra-escolares, aqueles que influenciam o cotidiano escolar, tanto na organização quanto no relacionamento de todos os sujeitos envolvidos nesta temática. Desta maneira, “o exame de questões genéricas, quase universais, vai dando lugar a análise de problemáticas localizadas, cuja investigação é desenvolvida em seu contexto específico.” (ANDRÉ, 2001, p. 21).

Nesta perspectiva, optei por trabalhar com um tema atual e que sugere a dedicação de tempos e espaços no campo da pesquisa. A trajetória profissional dos Assistentes Técnico-Pedagógicos necessita de análises quanto às especificidades e particularidades que compõem seu fazer pedagógico no universo escolar, principalmente no que tange à (re) organização de suas funções.

Na essência desta discussão, André (2001), descreve as particularidades da pesquisa numa abordagem qualitativa:

Das preocupações com o peso dos fatores extra-escolares (...), passa-se a uma maior atenção ao peso dos fatores intra-escolares: é o momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações da sala de aula, a disciplina e a avaliação. O exame de questões genéricas, quase universais, vai dando lugar a análise de problemáticas localizadas, cuja investigação é desenvolvida em seu contexto específico. (ANDRÉ, 2001, p. 53).

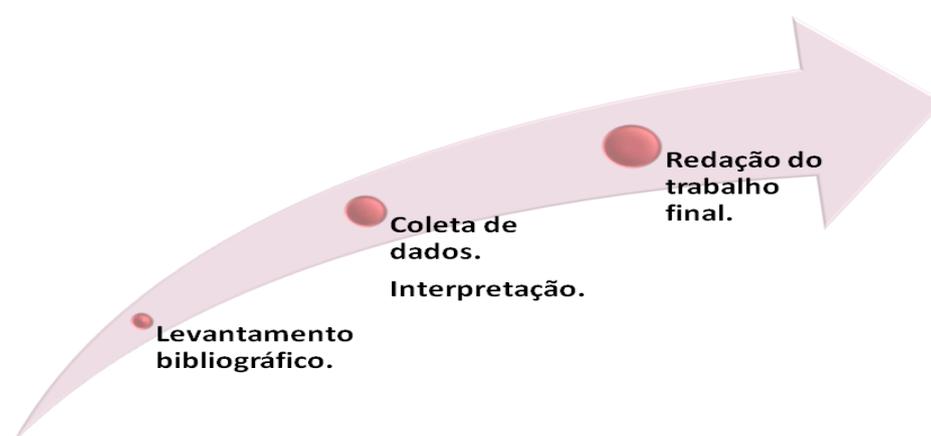
A partir da necessidade de investigar as particularidades que compõem o universo escolar, pautei-me em aspectos que se referem à investigação qualitativa numa abordagem que “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, p. 49, 1994).

Neste íterim, realizei uma Revisão Bibliográfica que pudesse dar sustentabilidade ao projeto, permitindo um aprofundamento teórico-metodológico. Para isto, foquei em artigos, livros, publicações digitais e analógicas disponíveis da área da educação.

Para tanto, o presente trabalho foi planejado, organizado e realizado a partir de momentos distintos e sequenciais, ao passo que cada etapa oportunizava

suporte para as seguintes. O primeiro passo foi a organização de um levantamento bibliográfico, no qual busquei, nos termos coordenação pedagógica, atribuições e funções do coordenador pedagógico, base para a construção do referencial teórico. Num trabalho metódico, parti então para a coleta de dados, centrada a partir de entrevistas semi-estruturadas e realização de um grupo focal. Em seguida com a realização da análise deste material coletado, parti para a realização do trabalho que aqui apresento. A figura abaixo ilustra representativamente a trajetória deste trabalho.

Figura 01: Trajetória do trabalho



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2012.

As etapas da figura 01 serão detalhadas na sequência deste capítulo.

2.2. IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos participantes desta pesquisa caracterizam-se como profissionais enquadrados no cargo de Assistente Técnico-pedagógico, efetivos e pertencentes ao quadro do magistério da rede pública do estado de Santa Catarina. Na busca por responder questões voltadas ao cotidiano escolar e à prática deste profissional, criteriosamente optei por aqueles profissionais que estão atuando no interior das escolas públicas da rede estadual de ensino, vinculados a 17ª GERED – Itajaí, excluindo, portanto aqueles que estão atuando em cargo comissionado.

Para chegar a estes profissionais, fiz um levantamento junto à GERED de Itajaí, solicitando documentos que me mostrassem a quantidade de profissionais efetivos e atuantes nas escolas da rede estadual. Em seguida defini os critérios e realizei a seleção daqueles que participariam como sujeitos da pesquisa.

Esta seleção dos participantes foi feita com base numa escolha aleatória, por meio de sorteio, e contou com uma amostragem de 20% dos profissionais que compõem o quadro do magistério público estadual, na função já citada, pertencentes a 17ª GERED de Itajaí. Neste sentido, participaram desta pesquisa nove profissionais que atuam em nove escolas estaduais, cada um representando um município que compõe o quadro de municípios pertencentes a 17ª GERED de Itajaí, conforme ilustra a figura 02.

Figura 02: Municípios que compõem a 17ª GERED de Itajaí.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2012.

Para identificação dos participantes da pesquisa, um quadro foi organizado a partir de informações como idade e formação profissional. Por questões éticas, nomeiei os participantes através da sigla ATP seguidos de números de acordo com a ordem em que ocorreram as entrevistas. Identificado através da sigla TÉC, apresento um profissional da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina que contribuiu com algumas informações a respeito da trajetória deste cargo. Este profissional atua como técnico na SED e, como trabalha há anos na mesma

função, este acompanhou a trajetória deste cargo desde sua criação. O critério de sua escolha foi por maior tempo de serviço.

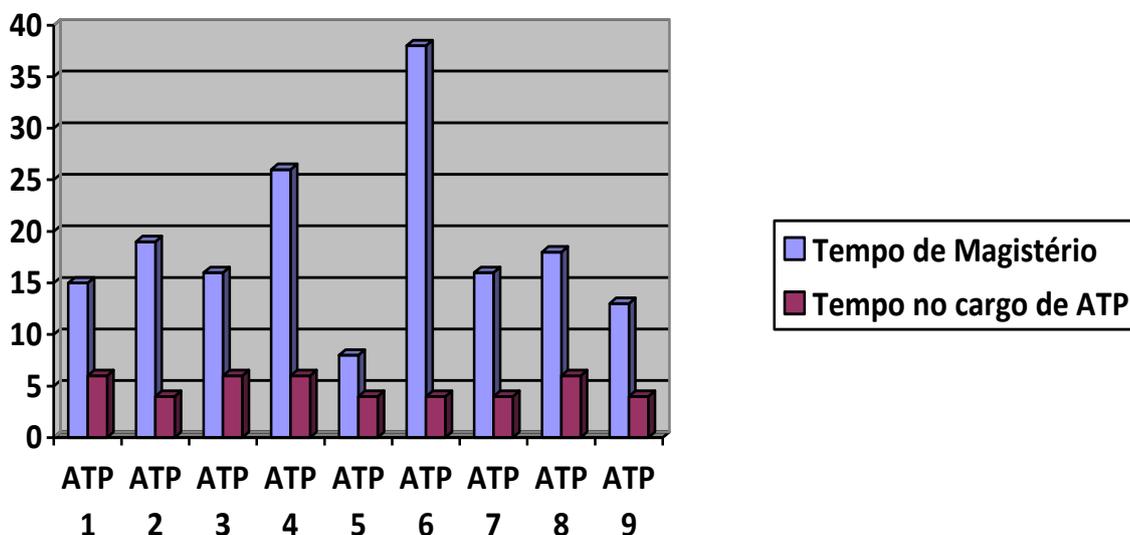
Quadro 01: Identificação dos participantes da pesquisa

Identificação	Idade	Sexo	Graduação Superior	Pós-Graduação	Especificação da Pós-Graduação
ATP 1	33	F	Pedagogia	Especialização Lato Senso	Educação Infantil e Séries Iniciais
ATP 2	43	F	Pedagogia	Especialização Lato Senso	Educação Infantil e Séries Iniciais
ATP 3	39	M	História	Especialização Lato Senso	Metodologia do Ensino de História
ATP 4	51	F	Pedagogia	Especialização Lato Senso	Coordenação Pedagógica
ATP 5	31	F	Pedagogia	Mestrado	Educação
ATP 6	60	F	Letras – Português/Inglês	_____	_____
ATP 7	41	F	Letras – Português/Inglês	Especialização Lato Senso	Metodologia do Ensino Médio e Fundamental
ATP 8	36	F	Pedagogia	_____	_____
ATP 9	31	F	Pedagogia	Especialização Lato Senso	Educação Infantil e Séries Iniciais
TÉC	55	F	Pedagogia	Especialização Lato Senso	Orientação Educacional

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2012.

Outra informação ainda referente aos sujeitos desta pesquisa alimenta o gráfico que apresenta o tempo de atuação dos sujeitos no magistério, bem como o tempo de atuação especificamente no cargo pesquisado neste trabalho.

Figura 03: Gráfico de tempo de trabalho



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2012.

Por meio do gráfico, pode-se perceber que a maioria dos sujeitos possuem experiência no campo da educação há mais de 10 anos, exceto o ATP 5. No que se refere aos dados que representam o tempo de atuação no cargo específico deste estudo, pode-se perceber que apenas dois períodos são citados: 4 e 6 anos de atuação. Esses dados não representam uma coincidência, pois eles condizem com as datas que esses profissionais assumiram suas funções, após o primeiro concurso realizado para tal função no estado de Santa Catarina. Portanto, estes profissionais tomaram posse nos anos de 2006 e 2008, respectivamente.

Outros detalhes sobre o primeiro concurso de ingresso para tal função, bem como a posse destes profissionais complementam a estrutura do presente trabalho, e por este motivo serão explorados com maior profundidade no próximo capítulo.

2.3. PROCEDIMENTO DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

Realizei a coleta de dados por meio de entrevista, pois a entrevista pode ser entendida como forma de interação social.

A entrevista tem caráter de interação social, permite contato face a face, e o tipo de informação que emerge tem influência direta na relação entre entrevistado e entrevistador. A autora salienta, Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. (SZYMANSKI, 2002, p.12)

Com a finalidade de garantir maior flexibilidade aos participantes, organizei as entrevistas de maneira semi-estruturada. Neste sentido, utilizei um roteiro e organizei questões que a partir dele permitissem o aprofundamento do tema investigado. Adotei questões semi-estruturadas, pois acredito que, de forma menos rígida, estas garantem flexibilidade e dinamicidade durante a realização da entrevista, proporcionando maior interação entre entrevistado e entrevistador. Pautei-me em Triviños (2007, p.145), pois o autor afirma que a entrevista semi-estruturada “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária”, de modo a enriquecer o trabalho de investigação.

O mesmo autor salienta ainda que a entrevista semi-estruturada possibilita o surgimento de novos elementos, talvez nunca antes pensados ou encontrados em referências bibliográficas pelo pesquisador. Esse processo pode atribuir à entrevista baseada em questões semi-estruturadas características de interatividade entre as pessoas, seus ideais e seus pensamentos.

Com a metodologia definida, iniciei a coleta de informações. Primeiramente agendei com cada participante a hora e o local adequado para a realização das entrevistas, sempre respeitando a disponibilidade dos participantes. Sugeri que fosse realizado fora do contexto escolar para proporcionar maior liberdade aos entrevistados em relação ao seu ambiente escolar.

De acordo com agendamento prévio, as entrevistas aconteceram no decorrer de dois meses, no período compreendido entre abril e maio do ano de 2012 e cada uma teve duração média de 50 minutos. Todos os participantes se mostraram solícitos e autorizaram a gravação das entrevistas. Rotineiramente antes do início de cada entrevista, o tema, bem como os principais objetivos, foram expostos, as eventuais dúvidas esclarecidas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) apresentado, para então, finalmente iniciar a realização das entrevistas.

As questões que nortearam as entrevistas (Apêndice B) seguiram um roteiro que foi organizado a partir de tópicos considerados indispensáveis para a discussão do tema proposto. De forma flexível, a partir dos tópicos propostos, três questões abertas regeram as entrevistas. Enquanto as entrevistas aconteciam, utilizei um gravador digital para garantir que todos os dados fossem armazenados em forma de áudio e posteriormente organizados em material escrito, disponibilizados finalmente para a análise.

Esta organização do áudio para material escrito, portanto, a transcrição, exigiu de mim um criterioso cuidado, pois tudo o que foi dito durante a realização das entrevistas, seja pelo entrevistado ou entrevistador, foi transcrito. Ruídos externos foram excluídos e nomes citados foram preservados.

A entrevista com o técnico da SED foi realizada no mês de janeiro de 2013 e por opção do entrevistado aconteceu na própria Secretaria, em Florianópolis. O entrevistado sugeriu a não gravação da entrevista, pois preferiu considerá-la como uma conversa sobre o assunto. Utilizei tópicos para organizar a fala do Técnico, com a finalidade de utilização de seu conteúdo no presente trabalho.

Após o término das entrevistas com os Assistentes Técnico-Pedagógicos, realizei o processo de transcrição e de tabulação desses dados. Percebi, então, a necessidade de agregar outra forma de coleta de dados para minha pesquisa. Optei, portanto, à utilização da metodologia do grupo focal. A opção pelo grupo focal surgiu da necessidade de agregar todos os participantes desta pesquisa, exceto o técnico da SED, com a finalidade de oportunizar um espaço de discussão, de análise e de entendimento frente suas ações no cotidiano escolar.

Fiz um convite (Apêndice C) e enviei a todos os sujeitos que participaram anteriormente das entrevistas. Este convite se referia a um único encontro nas

dependências da UNIVALI, com finalidades específicas de coleta de dados para a realização deste trabalho. Este grupo focal aconteceu no dia 06 de julho de 2012, nas dependências da UNIVALI, no prédio do PPGE. Seis convidados compareceram e garanti a realização do grupo focal, tendo eu como mediadora da ação. Durante o grupo focal, utilizei um gravador digital para coletar os dados para a pesquisa e utilizei também uma filmadora para captar imagens. O material coletado pelo gravador foi transcrito e analisado, sendo que aquele coletado pela filmadora serviu somente de auxílio durante a transcrição dos dados coletados e na identificação dos sujeitos.

Optei por permanecer com o mesmo codinome utilizado durante as entrevistas para identificação na leitura deste trabalho. Desta forma estavam presentes os seguintes sujeitos: ATP1, ATP 2, ATP 3, ATP 5, ATP 6 e ATP 8. O tema principal do grupo focal, de acordo com os objetivos da pesquisa, circundava as funções e atribuições do Assistente Técnico-pedagógico na escola pública estadual. O encontro durou aproximadamente duas horas e meia, dividido em uma breve recepção com um café oferecido aos sujeitos, com conversas variadas, em seguida propriamente o grupo focal. Durante o grupo focal, realizei uma dinâmica de grupo que tinha como principal objetivo analisar e discutir a prática profissional do Assistente Técnico-pedagógico.

Figura 04: Plano de trabalho da dinâmica

DINÂMICA DE GRUPO	
Local: UNIVALI – Dependências do Mestrado em Educação.	Data: 06/07/2012
Participantes: Sujeitos envolvidos com a pesquisa.	
Quantidade: Seis participantes e um mediador.	
Objetivos:	Geral: <ul style="list-style-type: none"> • Analisar e discutir a prática profissional dos ATP.
	Específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Discutir as atribuições que compõem a lista oficial. • Refletir sobre sua prática profissional. • Classificar as ações da prática profissional conforme as opções.
Desenvolvimento: <ul style="list-style-type: none"> • Cada participante ganhará uma cópia da lista com as 20 atribuições competentes a função de ATP. • Momento de leitura e discussão da mesma. • Cada participante ganhará cinco pedaços de papel e em cada um deverá descrever uma ação profissional que exerce no cotidiano escolar. • Em seguida, de acordo com os quadros de relação total, parcial e nula, os sujeitos deverão classificar suas ações. • Momento de reflexão sobre os quadros já completos. 	
Culminância: Discussão sobre os quadros.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2012.

Durante a dinâmica sugeri que cada participante escrevesse em diferentes papéis algumas das ações por eles realizadas no ambiente de trabalho. Em seguida, deveriam preencher um quadro com as seguintes opções: relação total, relação parcial e relação nula. Ao classificarem suas ações, deveriam ter como base a lista de atribuições do referido cargo, que foi disponibilizada a cada participante. O quadro resultante desta dinâmica foi utilizado como material de apoio no grupo focal e, a partir das informações ali expostas, nossa discussão ficou organizada. Este quadro foi também utilizado na análise dos dados coletados e explorado no capítulo IV do presente trabalho.

A realização do grupo focal possibilitou inicialmente uma conversa que se transformou numa rica discussão coletiva que garantiu a participação de todos os presentes que opinaram acerca das questões profissionais que cada um vivencia no seu cotidiano. Inerentes a esta discussão, surgiram temas referentes à nomenclatura, ao trabalho coletivo e à gestão da escola, sempre com principal foco ao trabalho do Assistente Técnico-pedagógico.

Justifico a escolha da técnica de grupo focal por entender que, ao abordar esta técnica, na evolução de uma pesquisa social, torna-se imprescindível aceitar que esta assume uma postura crítica e dialética frente à realidade pesquisada. Desta forma, o objetivo primaz da técnica de grupo focal consiste em elencar informações através da realização de debates. Neste contexto, a partir do debate então instituído em um grupo focal, é possível alcançar “a superação de pontos contraditórios, tornando-os públicos para que possam também ser submetidos a outras críticas.” (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 18).

Segundo os autores acima citados, a técnica de grupo focal tem mostrado grande ascensão no campo da pesquisa social, ocupando lugar de destaque no cenário metodológico. Seu início se consolidou basicamente a partir da década de 1980, impulsionado principalmente por pesquisas mercadológicas, constituindo-se, segundo Cruz Neto; Moreira; Sucena (2002), a partir do objetivo de perceber os desejos e frustrações dos consumidores, possibilitando e/ou definindo padrões de qualidade a serem seguidos pelas empresas em seus futuros lançamentos no mercado de consumo.

Em função do sucesso neste campo de pesquisa, a técnica de grupo focal ocupava também lugar de destaque no cenário político, sendo utilizada para traçar o perfil de eleitores, e conseqüentemente, seus resultados utilizados para a elaboração da trajetória de campanhas de caráter político.

Não diferente do cenário político, as pesquisas realizadas no campo da saúde, apontadas por autores como Zimmermann e Martins (2008), evidenciam a utilização da técnica de grupo focal, afirmando que os sujeitos participantes ativamente da pesquisa, encontram na realização do grupo focal certa liberdade de expressão, o que favorece e possibilita a efetiva participação de todos.

No campo educacional, mostrando tanto agrado quanto, a técnica de grupo focal vem ganhando espaço entre muitas pesquisas publicadas. No dizer abaixo

destacado, é possível perceber que a técnica de grupo focal é entendida como um “incremento qualitativo da investigação social, ao investimento constante no aprofundamento do debate metodológico e no oferecimento de subsídios para os pesquisadores que desejam incorporar a técnica a seu arsenal profissional.” (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 22)

Na tentativa de “incrementar” esta pesquisa, optei pela técnica de grupo focal principalmente por acreditar que, além de contribuir ricamente com questões metodológicas, esta técnica constitui-se, como afirma Debus (2004), como uma dinâmica de grupo, e assim sendo, propicia importantes momentos de interação entre os participantes.

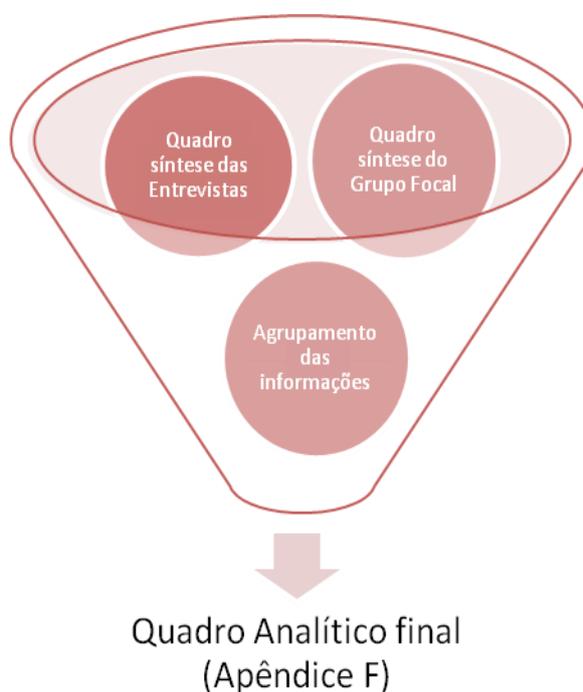
Busquei, portanto, a partir destes momentos de interação social, coletar o máximo de informações referentes ao cotidiano, bem como funções e atribuições dos Assistentes Técnico-pedagógicos no interior das escolas de Santa Catarina. Propicie momentos de discussão, negação, afirmação, questionamentos entre tantas outras ações possíveis e pertinentes ao objeto ora em investigação.

2.4. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Com o material transcrito, iniciei o processo de leitura e interpretação do material coletado. A realização de muitas leituras sobre o material me proporcionou organizar e/ou categorizar o conteúdo ali descrito. Para isto, realizei inicialmente a análise das entrevistas realizadas e, a partir destas leituras, organizei um quadro contendo a síntese (Apêndice D). Do mesmo modo, realizei as análises do material coletado durante o grupo focal e novamente me pautei na organização de um quadro, contendo a síntese das informações obtidas durante o grupo focal (Apêndice E).

Já em outro momento, depois de outras várias leituras do material coletado e dos quadros contendo a síntese dos dados coletados, percebi a necessidade de agrupar as informações e organizar um quadro de análise com base no material anteriormente organizado, surgindo assim, o quadro analítico final (Apêndice F).

Figura 05: Processo de análise do material coletado

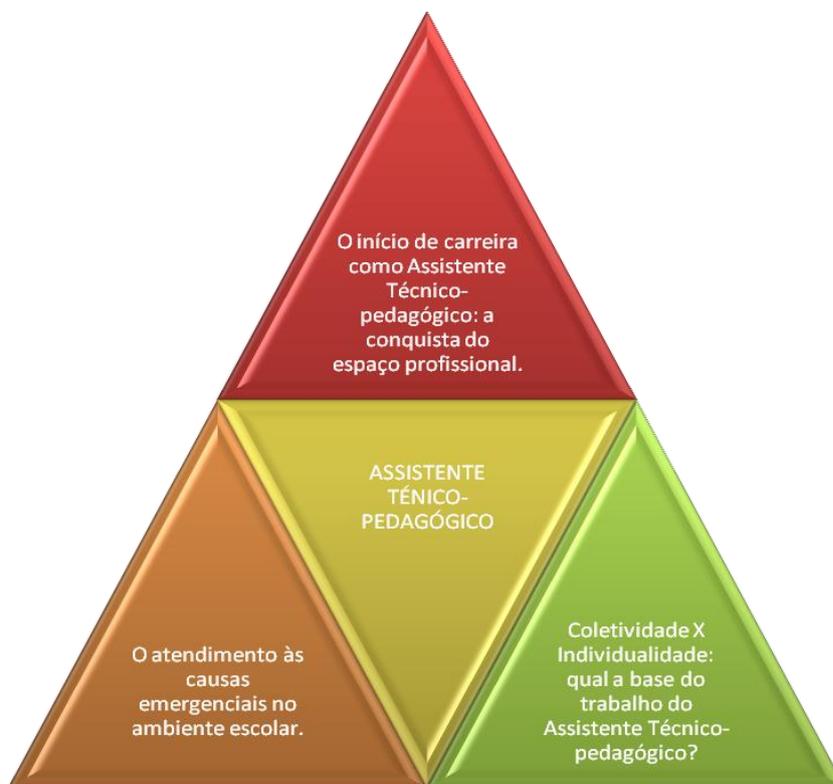


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2012.

De posse deste quadro analítico, que mesclava informações coletadas durante as entrevistas e durante o grupo focal, fiz inúmeras leituras e percebi que algumas informações poderiam ser agrupadas. Através deste exercício, cheguei aos eixos de análise. O primeiro, “O início da carreira: a profissionalização da função de Assistente Técnico-pedagógico”, que agrupa depoimentos a respeito desta temática. O segundo, “O atendimento as causas emergenciais no ambiente escolar” e finalmente, o terceiro, “Coletividade X Individualidade: Qual a base do trabalho do Assistente Técnico-pedagógico”.

Portanto, a partir da análise do material coletado durante as entrevistas e grupo focal, constituí os eixos de análise citados acima e, conforme ilustrado na figura abaixo, utilizei as cores vermelho, laranja e verde respectivamente para sua identificação.

Figura 06: Eixos temáticos



Elaborado pela pesquisadora, 2012.

Com a utilização dos eixos de análise, organizei dentro de cada eixo, alguns quadros que serviram de base para o exercício de análise dos dados coletados. Quadros estes que foram alimentados com as falas dos sujeitos extraídas do quadro analítico final. Com a finalidade de identificar de onde as falas foram extraídas, utilizei códigos como (E) para entrevista e (GF) para grupo focal.

As contribuições dos participantes serão exploradas no capítulo IV deste trabalho, seguindo o próximo capítulo que trata das especificidades do trabalho exercido pelos agentes que compõem o trabalho educativo nas escolas.

III – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO NA ESCOLA

A escola pode ser vista como instituição que historicamente sofreu mudanças, seja no âmbito político, social e cultural. Mudanças essas, advindas dos mais diversos fenômenos sociais, das políticas educacionais implantadas no país, das influências culturais da sociedade e ainda da organização sobre o trabalho que é desenvolvido.

O teórico português Rui Canário apresenta, em seu livro *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*, a trajetória histórica pela qual a escola passou desde sua criação. Inicia com a escola das certezas, que, na primeira metade do século XX, era considerada como uma fábrica de cidadãos e que formava para a ascensão social, tendo um registro totalmente elitista, e com essa prática garantia *status* a seus frequentadores. O autor trata a escola deste período como uma “instituição justa do mundo injusto”. (CANÁRIO, 2006, p. 17).

A escola das promessas, segundo o mesmo autor, surge depois da segunda Guerra Mundial. Num contexto de democratização, a escola deixa de ser elitista e passa a ser de massa. Neste território marcado pelas mudanças históricas, políticas e sociais, a escola é balizada por promessas. Estas promessas permeiam o campo do desenvolvimento, mobilidade e igualdade social. Neste processo de expansão das escolas surgiram muitas expectativas e em decorrência a este processo, surge num contexto de muitas desigualdades, desemprego estrutural de massas, precariedade do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares, a escola das incertezas.

Frente a esta escola, marcada por mudanças, essencial destaque deve ser dado ao trabalho dos profissionais que nela atuam. As diversas funções, os diferentes cargos, as especializações, entre outros, sofreram, junto com a escola, modificações estruturais que resultaram em muitos casos, até na sua extinção.

A complexidade da escola como instituição social e histórica é bastante discutida por vários especialistas da área, como Gadotti e Ghiraldelli, porém destaque para este debate a fala de Pimenta (s/d). A autora evidencia o espaço escolar como múltiplo e complexo, ao afirmar que:

A(s) escola(s) é (são) múltipla(s), conjunto(s), sistema(s) – o que requer competências [...] para traduzir essa complexidade dos sistemas em benefício ao atendimento da finalidade que a escola tem. Contudo, em si a escola é complexa. A finalidade que busca não é simples de ser conseguida. Precisa da contribuição de vários profissionais especializados: professores, equipe pedagógica, direção, coordenação, orientação, equipe de apoio. A organização da escola é competência de todos. Dentro ou fora da sala de aula. (PIMENTA, s/d, p.80)

No interior deste espaço múltiplo e complexo, optei por investigar a organização do trabalho realizado na escola a partir de uma equipe pedagógica. Entendo por equipe pedagógica, os profissionais que engajados se organizam e articulam a prática pedagógica então desenvolvida.

Na tentativa de traduzir as competências de uma equipe pedagógica, Pimenta (s/d, p. 82) elencou as principais atividades desenvolvidas por aqueles que compõem esta equipe. Na visão da autora, o trabalho coletivo evidencia-se de maneira implícita, pois a fragmentação e a centralização dão espaço à delimitação do trabalho. Para assegurar a participação de toda a equipe pedagógica, destaco da fala da autora às seguintes ações:

- coordenar e subsidiar a elaboração, execução e avaliação do planejamento: plano da escola, planos de cursos, de turmas, de ensino, etc.;

- incentivar e prover condições para a elaboração de projetos de alfabetização, leitura, visitas, estudo de apoio, saúde, informática, ética, etc.;

- capacitar em serviço;

- fornecer assistência didático-pedagógica constante;

- assegurar horários para reuniões coletivas, planejá-las, coordená-las, avaliá-las;

- propiciar trabalho conjunto por áreas, por séries. A fim de analisar, discutir, estudar, atualizar, aperfeiçoar as questões pertinentes às áreas, às series e ao processo ensino-aprendizagem.

- prever formas de suprir possível defasagem no rendimento escolar do aluno;

- pesquisar causas de evasão, repetência e outras.

Em texto que trata sobre as questões que regem a organização do trabalho na escola, Pimenta (s/d), aponta a necessidade de habilidades diversas por parte

de toda a equipe pedagógica diante da tarefa de educar. Tarefa difícil segundo ela, quando o mais importante é organizar-se e empenhar-se na construção do coletivo.

Frente a esta escola múltipla e complexa, senti a necessidade de explorar a constituição desta equipe pedagógica, bem como uma possível influência no trabalho exercido pelo Assistente Técnico-pedagógico no estado de Santa Catarina.

3.1. OS AGENTES QUE COMPÕEM O TRABALHO EDUCATIVO

Para investigar a atuação do Assistente Técnico-pedagógico no estado de Santa Catarina e a relação estabelecida entre suas atribuições legais e prática profissional, tornou-se indispensável a elaboração de um resgate histórico acerca dos profissionais que marcaram ou ainda marcam presença no cenário educacional brasileiro.

Indispensável no sentido de ser este um cargo com caráter inovador no interior das escolas estaduais. Novo, no entanto encharcado de história, de passado e de raízes que possivelmente se vinculam às funções de orientação educacional, administração educacional e supervisão educacional.

Não citado acima, mas de igual valor, destaco a função ou o cargo de coordenador pedagógico. Dentre os agentes que compuseram e/ou ainda compõem o trabalho educativo nas escolas públicas brasileiras, este se beneficia de um movimento baseado na construção da sua identidade, principalmente na heterogeneidade em que esse trabalho é desenvolvido, respeitando as legislações e políticas específicas de cada estado ou município.

Portanto, para discutir a profissionalização da função do coordenador pedagógico, faz-se necessário uma análise da trajetória histórica da educação no país, com um olhar específico a estes profissionais que povoaram as escolas desde o início do século passado.

Saviani (2003), ao tratar da supervisão pedagógica, afirma que esta deve ser abordada numa perspectiva histórica. Segundo o autor, esta ação se faz presente na vida do ser humano desde as comunidades primitivas. No Brasil, destaca a presença destes profissionais já na educação jesuítica, representado através da

figura do prefeito dos estudos que se baseavam, sobretudo, num conjunto de regras denominado *Ratio Studiorum*. Pinto (2011) ressalta que da mesma forma, no período monárquico, havia a presença de um agente fiscalizador e controlador.

Com a criação da ABE – Associação Brasileira de Educação na década de 1920, um marco pode ser colocado quanto à separação das atividades técnicas e administrativas, com ênfase na figura dos inspetores escolares. A eles cabia a função de supervisionar os estabelecimentos de ensino, através de visitas periódicas. Com caráter rígido e autoritário, as visitas tinham a finalidade de avaliar o andamento do estabelecimento escolar, desde a prática do professor até o nível de desenvolvimento dos alunos. Deste modo, além da observação, realizava uma fiscalização em todos os setores pertencentes àquele espaço.

Somente no fim da década de 1930, com a criação do curso de Pedagogia, é que a separação proposta pela ABE foi legalmente reconhecida. Havia a distinção entre bacharelado e licenciatura e a separação entre atividades técnicas e administrativas refletiam na formação dos professores e dos técnicos em educação, tratados por Saviani (2003) como pedagogos generalistas.

Mais tarde, com a Reforma Universitária, uma importante mudança pôde ser observada no cenário da educação: a Lei nº 5540/68 marcou o término do bacharelado no curso de Pedagogia. Um ano mais tarde, o Parecer 252/69, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, marcou a criação das habilitações e a formação dos especialistas em assuntos educacionais no curso de Pedagogia.

Foi a partir desta Reforma Universitária que as habilitações de Supervisores, Orientadores e Administradores Escolares passaram a ser oferecidas durante o curso de Pedagogia.

Após esta breve introdução, que aponta um resgate histórico a respeito dos profissionais que povoaram as escolas brasileiras, apresento, nos subitens abaixo as especificidades de cada habilitação, suas principais influências e ainda as legislações que as regulamentam. Por fim, a evolução destas habilitações e a condensação na função de coordenação pedagógica.

3.1.1. O Supervisor Escolar

Analisando o histórico da educação em nosso país, pode-se afirmar que “as ideias de supervisão e de educação podem estar diretamente relacionadas” (BARBOSA; SILVA; NASCIMENTO, 2009, p. 336). Ao buscar, na história da educação brasileira, através de uma pesquisa bibliográfica, a gênese da coordenação pedagógica, não encontrei referências explícitas nem ao termo, tampouco à função exercida.

No entanto, cabe ressaltar que a ideia de supervisão, mesmo que emprenhada por outros termos, faz-se presente neste resgate histórico e, na visão de muitos autores, a terminologia supervisão antecede os termos coordenação/coordenador escolar. Diante tal fato, evidencio a necessidade de uma abordagem histórica sobre a supervisão pedagógica, haja vista ser fator determinante para a criação da terminologia coordenação/coordenador pedagógico.

O percurso histórico que se refere a este profissional teve seu foco no período compreendido entre 1920 e 1960 frente à ação supervisora. Para Saviani (2003), esses profissionais tinham basicamente a tarefa de homogeneizar propostas pedagógicas e hierarquizar competências. Neste sentido, as práticas pedagógicas seguiam um caminho linear, obedecendo rigidamente às ordens superiores. Carregavam consigo o dever de fiscalizar, de observar e de realizar a intervenção, quando necessária. Sempre num sentido hierárquico, eram símbolos do poder e do controle.

Barbosa; Silva; Nascimento (2009, p. 335) evidenciam que a ideia de “supervisão está presente no contexto educacional desde o início da Época Moderna, quando acontece a transformação dos modos de produção, a instauração do Capitalismo e o surgimento da escola pública para as massas.”

Baseados num modelo capitalista, o termo supervisão está historicamente encharcado por uma conotação negativa, generalista, que propõe controle, fiscalização. No bojo desta discussão, os autores supracitados enfatizam a criação de um sistema vertical de autoridade, submissão e controle, surgida a partir da função de supervisão escolar.

Silva Junior (1986) afirma que a supervisão escolar, em decorrência da importação de tecnologia educacional, através de convênios com países como os Estados Unidos, fruto dos acordos entre MEC/USAID deram início ao ensino tecnicista, que se tornou parte de um projeto “militarista-tecnocrático”, e empenhava-se basicamente no controle das práticas então desenvolvidas no interior das escolas.

Os acordos estabelecidos entre o MEC e a USAID tiveram seu auge durante o regime militar. Com a intencionalidade de realizar a reforma universitária, o Brasil elegeu como responsáveis por tal reformulação um grupo de especialistas norte-americanos. Para Silva (2003), este auxílio internacional favoreceu as classes dominantes e seguiu os interesses do capitalismo industrial, com normas e técnicas adaptadas para a formação de professores e para a condução de assuntos referentes ao sistema educacional.

Referente a este mesmo período, Pinto (2011) destaca um momento importante na trajetória destes profissionais em nosso país:

Outro momento importante a ser destacado no que se refere ao preparo dos supervisores escolares, já sob a influência norte-americana, ocorre no período compreendido entre 1957 e 1963, mediante cursos promovidos pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), que foi responsável pela formação de supervisores para atuarem no ensino elementar brasileiro, com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo. A formação desses supervisores escolares seguiu o modelo de educação americano que enfatizava os métodos e técnicas de ensino. (PINTO, 2011, p. 84)

O termo Supervisão Escolar, assim como Orientação e Administração Escolar foram oficialmente utilizados a partir do Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, pós reforma universitária (como já citado acima, quando se tornou efetivamente uma das habilitações ofertadas pelo curso de Pedagogia.), permaneceu até ano de 1996, quando a profissão foi renomeada pela LDB de nº 9394, datado de 20 de dezembro. O artigo 64 da referida lei traz em seu conteúdo a terminologia “Supervisão Educacional”.

Segundo Barbosa; Silva; Nascimento, esta modificação da nomenclatura tem o

[...] objetivo de ampliar as possibilidades de atuação do supervisor no mercado de trabalho e por considerar que hoje os serviços de tal profissional não se restringem ao âmbito escolar. Organizações de trabalho coletivo, sejam escolares ou não escolares, geralmente demandam articulação de atividades, integração, direção, orientação e coordenação. (BARBOSA; SILVA; NASCIMENTO, 2009, p. 341).

Os autores enfocam ainda que, foi neste contexto histórico marcado por movimentos que garantiam a democratização da educação no país, que o termo coordenação pedagógica ou coordenação educacional surgia, ganhando espaço neste cenário e adaptando-se às mais diversas legislações vigentes nas redes estaduais e/ou municipais.

Isso se deve ao fato de que, em muitos casos, aos coordenadores são atribuídas funções inerentes à prática da supervisão. Cabe ressaltar que essa prática se desenvolve numa visão nada controladora, pois o coordenador assume um papel de integrante do grupo, compondo o movimento de democratização da educação, fortemente marcado pela instituição da nova LDB, na década de 1990 e que será abordado no final deste capítulo.

Frente a estes movimentos de democratização do país, a educação e principalmente seus pares encararam uma mudança de postura tanto política quanto pedagógica. Alarcão (2002), destaca que neste contexto democrático, a supervisão pedagógica objetiva acima de tudo a qualidade do ensino. Deste modo, os critérios e os parâmetros são definidos pelo grupo, garantindo a interação entre supervisor e professores, anulando a prática da imposição. Diante do exposto, apóio-me em Saviani (2002) quando descreve acreditar na possibilidade de uma nova identidade para a prática da ação supervisora. O autor aposta no trabalho coletivo e no respeito aos interesses e necessidades da comunidade escolar.

3.1.2. O orientador educacional

Assim como a Supervisão Escolar que se baseia numa prática com características históricas, a Orientação Educacional surgiu no contexto educacional nacional como uma cópia do modelo educacional dos Estados Unidos,

aproximadamente na década de 1920, com objetivo de colocar a educação à disposição do sistema capitalista, que visava à descoberta das aptidões profissionais, propondo o possível encaminhamento para o mercado de trabalho. Neste período, compreendido aproximadamente entre 1920 e 1940, a prática da orientação escolar visava à seleção e à escolha profissional. Grinspun (2002) atribui ao trabalho do Orientador Educacional características voltadas à realização de testes de aptidão, além de verificação do desempenho dos alunos em determinadas tarefas.

Segundo Pinto (2011, p. 85), “a orientação educacional foi oficialmente introduzida no país em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário.” De início, a formação destes profissionais era realizada através de cursos específicos de nível superior. Pinto (2011, p. 85), destaca que, em 1961, com a LDBEN, de número 4.024, a formação destes profissionais passa a ser oferecida também “em nível de Pós-Graduação aos então licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia, Ciências Sociais, ou Educação Física, e também aos Inspectores Federais de Ensino.” É, portanto, a partir deste momento histórico que a orientação educacional ganha características especificamente educativas.

No entanto, em 1969, como citado no início deste capítulo, pós-reforma universitária, aconteceu a reestruturação do curso de Pedagogia, e o Parecer 252 do MEC instituiu as habilitações do curso de Pedagogia. A partir deste momento, com as habilitações em prática, surgiam os especialistas de ensino.

Diante deste fato, Libâneo (2001, p.111) destaca que o Parecer 252 de 1969 reproduz uma ideologia resultante da Reforma Universitária de 1968, que, através de divisão resultante nas habilitações, estaria introduzindo na escola “a divisão do trabalho e o controle segundo o modelo da administração capitalista”, tema abordado no item acima, quando tratei dos acordos MEC/USAID, resultando, portanto, numa prática pedagógica fragmentada.

Ao centrar na história da orientação educacional, sabe-se que, embora seja marcada inicialmente pela orientação vocacional, com o passar dos anos, o papel deste profissional foi se modificando, de acordo com os conhecimentos sobre educação e conforme a ampliação das necessidades existentes no contexto escolar.

Neste contexto voltado à organização do ambiente escolar, o orientador passou a ser exigência em todas as escolas brasileiras, com a implantação da Lei nº 5.692/71, a partir da década de 1970. Grinspun (2003) atribui à prática destes profissionais muitas atribuições e funções vinculadas não somente ao campo educacional, e sim à psicologia.

O decreto de nº 72.846, datado de 1973, regulamenta a Lei acima citada e aponta as principais atribuições deste profissional. Entre elas, destacamos:

- I- Sistematizar o processo de coleta de dados relativos ao educando, por meio de assessoramento aos professores.
- II- Coordenar o processo de orientação vocacional e o acompanhamento pós-escolar.
- III- Acompanhar e se necessário, encaminhar o aluno a outros especialistas.
- IV- Participar na elaboração do currículo, do processo de avaliação e recuperação ou na integração escola/família/comunidade.

A partir desta data, sua função foi ampliada e este profissional deveria favorecer o desenvolvimento integral do aluno. De modo que novas são as exigências impostas aos detentores deste cargo, passando a ser de competência do orientador educacional a integração entre alunos, professores, família e comunidade. Para Sole (2001, p.19-20),

Orientar consiste em proporcionar informação, orientação e assessoria a alguém para que possa tomar as decisões mais adequadas, levando em consideração tanto as características das opções disponíveis, como as características, capacidades e limitações da pessoa que deve tomar a decisão, assim como o ajuste entre ambas.

Por fim, na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96 é atribuída ao orientador educacional basicamente uma junção de todas as funções já estabelecidas, o que resulta na função de estimular o aluno a superar dificuldades, solucionar problemas pessoais e colaborar no desenvolvimento da sua personalidade.

Neste mesmo período, quando se desencadeiam movimentos de democratização da educação brasileira, com as reformas educacionais em alta, a orientação escolar e sua prática fragmentada entram em declínio. O ponto alto deste processo acontece com a criação do Parecer CNE/CP de nº 05/2005, e outro Parecer CNE/CP de nº 03/2006. Ambos encerram os modelos curriculares centrados na formação fragmentada, por habilitações, o que resultavam nos especialistas em educação.

3.1.3. O administrador escolar

Ao tratar a temática do administrador escolar, obrigatoriamente devo voltar-me aos anteriores, pois muitas são as características históricas que contribuem para a organização de sua trajetória. Pinto (2011), em livro que trata questões atreladas à pedagogia escolar, coordenação pedagógica e gestão escolar, quando se refere à área da administração escolar, começa afirmando que foi historicamente função do diretor gerir a escola e se apropriar das questões administrativas, que por sua vez, atendiam à demanda de órgãos superiores.

O mesmo autor se baseia em Lourenço Filho (1970, p. 123), para elencar as obrigações direcionadas ao diretor, enquanto “administrador” do espaço escolar, provindo das antigas Inspetorias de educação:

1. Estimular o andamento dos programas de ensino, a execução de instruções metodológicas e a compreensão dos padrões de rendimento, superintendendo-os em todas as classes;
2. Interpretar e fazer executar as diretrizes assentadas pela mais alta administração, adaptando-as ao trabalho dos mestres e alunos da escola.

Ainda embasada em Lourenço Filho (1970), trago os mais diversificados níveis que promoviam a formação para o administrador escolar. A formação regular de administradores escolares para o ensino primário acontecia no instituto de Educação. Os bacharéis e licenciados em Pedagogia, nas Faculdades de Filosofia, entre outros.

Cabe ressaltar que a formação deste profissional seguiu de maneira não linear até 1968. E como citado anteriormente, assim como o Supervisor Escolar e o Orientador Educacional, foi a partir de 1969, instituído pelo MEC, que o Parecer de nº 252, que foi criado com o intuito de reformular o curso de Pedagogia, centralizando o ensino da administração escolar como uma habilitação, vinculada, portanto ao curso de Pedagogia.

Licenciados em Pedagogia e habilitados em Administração Escolar, estes profissionais recebiam uma formação voltada à prática da administração e deveriam atuar nas escolas. Dou destaque às palavras de Marins:

A formação deste profissional era predominantemente baseada na transmissão, de forma fragmentada, positivista e sistêmica, de conteúdos da administração científica taylorista, e repassada automaticamente para a administração escolar, em que os conceitos vigentes à época eram de centralização das decisões, de controle das atividades realizadas nas escolas, sob rígida supervisão das mínimas ações praticadas pelos professores, assistentes, auxiliares e outros profissionais. (MARINS, 2009, p. 223)

Para Vieira (2000), o administrador escolar foi o título de um cargo administrativo que desenvolvia suas funções nas escolas públicas e privadas, muito em alta nas décadas de 1970 e 1980. Esse contexto marcado pela centralização e autoritarismo se sustentou somente até a década de 1990. Novamente, da mesma maneira que aconteceu com os Supervisores Escolares e Orientadores Escolares, os administradores escolares foram diretamente “afetados” com a sanção da LDB 9394/96. Tratado com maiores detalhes no próximo capítulo, vale destacar que, no estado de Santa Catarina, após esta data, o cargo de Assistente Técnico-pedagógico ganha espaço nas escolas da rede estadual, vindo em caráter de substituição aos então especialistas da educação.

Deste modo, num momento em que a democratização da escola pública estava no auge, houve importantes momentos de discussão acerca da modificação da nomenclatura de “administrador para gestor escolar”. (MARINS, 2009, p. 221). Frente a esta discussão, Luck (s/d), quando colabora para uma matéria de um jornal virtual, apresenta uma interessante comparação entre o administrador escolar e o gestor escolar. Mais que comparar as funções, a autora diferencia suas principais características. Ao administrador escolar, por exemplo, atribui a função

de dirigir a escola, com foco na centralização de decisões e como resultado as metas atingidas, ou seja, um trabalho burocrático.

Já quanto ao gestor escolar, a autora aponta, antes de qualquer coisa, a capacidade ou a habilidade de vivenciar liderança. Para a autora, vivenciar a liderança proporciona mais equilíbrio e democracia, haja vista o gestor fazer parte deste processo. Estando inserido neste processo, a ideia de interação e participação dos sujeitos se concretiza.

Frente a movimentos que referenciam a mudança não só de nomenclatura como, acima de tudo, de posicionamento e de ações, as funções explicitadas acima perdem seu campo de atuação. E é a partir deste momento histórico que registra a democratização da escola pública, que outros profissionais ganham espaço de trabalho. O próximo item vem tratar deste profissional que teve ascensão no cenário educacional do nosso país.

3.2. OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM FOCO

Nesta discussão, que toma como ponto de partida a ascensão da figura do coordenador pedagógico no cenário educacional brasileiro, e parte para as especificidades do trabalho realizado por este profissional, apóio-me em alguns trabalhos realizados em diferentes contextos históricos, culturais e políticos. Não tenho aqui o intuito de expressar as opiniões, tampouco o resultado dos trabalhos realizados em todos os estados, haja vista a grande quantidade de material. Para tanto, trago alguns autores que traduzem, a partir de suas pesquisas, contribuições específicas sobre a temática coordenação/ coordenador pedagógico.

Com já dito no início deste capítulo e explorado com maior intensidade no desenvolver do presente texto, não existem dados que comprovem o início ou o surgimento da função de coordenação pedagógica. É sabido, no entanto, que esta função tomou força a partir do processo de democratização da escola pública, culminando, com a substituição dos especialistas em assuntos educacionais.

Para iniciar essa discussão, tomo emprestadas as palavras de Waltrick (2008), que, em sua dissertação de mestrado, utilizou estudos realizados sobre a emergência da coordenação pedagógica em escolas, e, neste sentido afirma ser esta uma função em “vias de construção”.

A autora realizou uma investigação baseada no coordenador pedagógico atuante no contexto da educação infantil de Florianópolis, em Santa Catarina. Entre tantos aspectos, a mesma autora destaca que, quanto ao seu surgimento, este se concretizou a partir de movimentos que instituíram a descentralização de poderes, consolidados com os movimentos democráticos instituídos a partir da década de 1990. Portanto:

[...] uma intensificação nas tarefas até então atribuídas ao diretor. Esse fator pode ter gerado a necessidade de novos profissionais, contribuindo nesse caso para a emergência de um coordenador para compartilhar com o diretor aquelas tarefas ligadas às questões pedagógicas no âmbito da gestão. (WALTRICK, 2008, p. 54)

No bojo desta discussão, evidencio Blandino (1996), que também reconhece que o coordenador surgiu num momento de coincidência com a sobrecarga do trabalho do diretor. Porém, enfatiza suas contribuições não somente no âmbito da gestão, mas principalmente em níveis do processo de ensino-aprendizagem.

[...] o momento do aparecimento do Coordenador pedagógico coincidiu com a sobrecarga de tarefas de diferente natureza dos diretores e com a necessidade de um elemento novo que trouxesse contribuições pedagógicas específicas, traduzidas em ações facilitadoras das relações do processo ensino-aprendizagem. (BLANDINO, 1996, p.6).

Através da leitura de Vasconcellos (2006), percebe-se que a função de coordenação, apesar de surgir com a intenção de democratização da educação, está estreitamente ligada à área de supervisão escolar. No entanto, o autor defende a postulação de uma nova roupagem para a função. Observa-se isso quando na leitura de sua obra intitulada “Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula”, o autor defende o pressuposto de haver um movimento de redefinição da função historicamente assumida pelo supervisor. Desse modo, a hierarquização, o controle e a vigilância dariam lugar ao trabalho coletivo e à mediação.

Alves (2007), defende o pressuposto de que a coordenação pedagógica surge num contexto especificamente histórico, e por isso articula-se a partir das particularidades do momento, como uma “função de gestão educacional” (ALVES, 2007, p. 258). Ainda segundo a mesma autora, esta ressignificação da função de supervisor escolar, caracterizada pelo autoritarismo, possibilita o surgimento de uma nova função, que prioriza o papel da articulação, do coletivo, da participação e da gestão democrática.

Alves e Barbosa (2011) em artigo que analisa a identidade profissional da coordenação pedagógica em Goiânia, no estado de Goiás, afirma que, para construir a identidade profissional de uma pessoa ou de um grupo, faz-se necessário investigar todo um contexto histórico. As autoras realizaram um aprofundamento sobre o surgimento da função de coordenação pedagógica.

Segundo elas, a construção do cargo de coordenação se constituiu, dentre outros fatores,

[...] no imbricamento entre a história do curso de Pedagogia e da Supervisão Escolar, originando-se da extinção dos cargos de especialista – supervisor e orientador – que se articulou ao processo de reorientação da formação dos pedagogos. (ALVES, BARBOSA, 2011, p. 07)

Neste sentido, com o surgimento de críticas frente ao trabalho fragmentado do pedagogo – o especialista em educação, concomitantemente à reformulação dos cursos de Pedagogia, surgiram os coordenadores pedagógicos.

Corroborando com este pensamento, destaco Santos e Oliveira (s/d) que apontam que o surgimento do coordenador pedagógico se deu no auge do exercício de aglutinação, e as funções de especialistas presentes na escola foram somadas e direcionadas a uma só função.

O estado de São Paulo, representado pela pesquisa de Lima e Santos (2007), apresenta, segundo os autores acima, uma “história de descontinuidade” no que se refere à presença do coordenador pedagógico no contexto educacional. Segundo os autores, foi nas escolas experimentais e vocacionais da década de 1960, que a função do coordenador pedagógico foi concebida. Neste contexto, estes desenvolviam um suporte técnico ao trabalho pedagógico desempenhado pelo professor. Na década de 1970, estes profissionais habitavam as escolas profissionalizantes de 2º grau (hoje Ensino Médio). Finalmente, na década de 1990,

foram introduzidos nas escolas, onde oscilavam-oscilam suas atribuições entre o caráter técnico-administrativo e de aconselhamento aos docentes.

Neste contexto, o estado de São Paulo apresenta um diferencial: a função de Professor Coordenador Pedagógico – PCP. A resolução da Secretaria de Educação/SP nº028 de 04/04/96 foi um marco para a instalação desta função no interior das escolas públicas paulistas, a partir das reformas instauradas na década de 1990, pois trazia consigo os critérios necessários para atuar na função.

Os critérios eram: ter mais de três anos de experiência no magistério e formação superior em qualquer licenciatura, independente da área. Para ingresso, os concorrentes deveriam realizar uma prova escrita, de caráter eliminatório, e ainda organizar um projeto pautado em ações que seriam desenvolvidas na comunidade escolar em que pretendia atuar.

Desta forma, a Secretaria da Educação possibilitou aos professores sem habilitação específica e com pouca experiência docente, assumir a tarefa de coordenação pedagógica. Assim a função não seria mais ocupada por um “expert” da educação, um especialista, mas sim por um par, um sujeito que deveria ocupar uma função que pressupõe a convivência constante com as dificuldades e os dilemas presentes no cotidiano dos professores da escola pública. (FERNANDES, 2011, p. 2)

A autora segue afirmando que, no estado de São Paulo, a função de coordenação pedagógica surgiu a partir da inovação educacional, “fruto de uma concepção progressista de educação, onde novas formas de gestão escolar e de processo ensino-aprendizagem foram postas em prática”. A autora considera este um dos mais importantes projetos educacionais paulistas realizados no século XX.

Ao analisar um artigo publicado por Santos e Oliveira (s/d), intitulado “O coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática”, pode-se perceber que existe certa coincidência no que tange à presença de professores coordenadores pedagógicos no estado de Minas Gerais e no estado de São Paulo.

As autoras supracitadas afirmam que, no estado de Minas Gerais,

[...] a partir da década de 90, com as transformações na organização do trabalho escolar, decorrentes das reformas educacionais, [...] a coordenação pedagógica passou a ser exercida não somente pelo pedagogo e sim por um par do corpo docente, desde que eleito pelos colegas. (SANTOS, OLIVEIRA, s/d, p. 4).

Pires (2005), quando em sua dissertação de mestrado em educação, investigou a coordenação pedagógica e sua prática no estado da Bahia, afirmou ter havido uma “aglutinação” dos cargos de orientação educacional e supervisão escolar e, em substituição a estes, foi então criado o cargo de coordenador pedagógico.

Esta aglutinação a que se refere Pires (2005) pode muito bem ser observada também no estado de Santa Catarina. O último concurso que foi realizado para suprir vagas de Administradores, Supervisores e Orientadores Educacionais, data da década de 1990. Depois disto, o estado criou o cargo de Assistente Técnico-pedagógico – *locus* de nossa investigação, cujas atribuições identificadas em legislação própria circundam o trabalho coletivo de articulação pedagógica, idêntico ao perfil do coordenador pedagógico descrito por muitos autores. Estes profissionais povoaram as escolas vinculadas à rede estadual e vieram em substituição aos antigos cargos. Trataremos com mais detalhes sobre a criação e efetivação deste cargo no capítulo IV do presente trabalho.

São Paulo, Santa Catarina, Bahia, Minas Gerais, entre outros estados que aqui não foram citados, apresentam, em seus contextos históricos, diferentes trajetórias no que tange ao aparecimento do cargo ou da função de coordenador pedagógico. No entanto, cabe ressaltar que, tão importante quanto à descrição do surgimento ou da constituição deste cargo, é também identificar as atribuições e as funções conferidas a estes profissionais que compõem o cenário educacional em todo o país.

Atribuições estas que configuram um novo olhar à figura do coordenador pedagógico, dando enfoque à prática diária e ao trabalho coletivo, de modo que este profissional é percebido como parte integrante do grupo que compõe a escola. Para dar peso a esta discussão, necessário se fez elencar alguns autores, dentre tantos que tratam o tema, para nortear esse trabalho. Dei principal destaque a Placco e Almeida (2010), que, em conjunto, são organizadoras de uma coletânea ¹

¹Esta coletânea publicada pela editora Loyola, apresenta em suas obras, um leque de opções acerca do tema tratado. Educação continuada, formação docente, desafios da educação, o atendimento à diversidade entre outros temas, sempre em consonância com a figura do coordenador pedagógico no cenário da educação brasileira, constituem o material bibliográfico que serviu de base durante a pesquisa.

direcionada à publicação de artigos – frutos de dissertações, teses e pesquisas – que reúnem uma fonte diversificada de pesquisas no campo educacional, referindo-se basicamente ao trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico no âmbito das escolas públicas de todo o país.

A utilização deste material gerou envolvimento e intimidade com o tema, porém em momento algum me aprisionou. A partir destas leituras, quando necessário, parti para outras que vinham responder às inquietudes e subsidiar o interesse referente à temática.

Tratar a temática coordenação/coordenador pedagógico como questão atual, exige, entre outras, a apropriação de um novo vocabulário. Alguns termos (muitos já se consolidaram jargões) renderam e ainda rendem estudos teóricos e práticos aprofundados sobre a temática. Termos como trabalho com pares (ALMEIDA, 2011); articulação pedagógica (PLACCO, 2007); desvio de funções (GEGLIO, 2011) entre tantos outros elencados e divididos em inúmeros trabalhos, refletem a pluralidade destes profissionais que povoam as escolas da rede pública (e privada) do nosso país.

Tema recorrente em todos os textos estudados que se referiam à prática do coordenador pedagógico, está, como sua principal função, a articulação do trabalho coletivo. Para Pinto (2011, p. 149) a concepção deste profissional se formula a partir de uma prática que “supera a fragmentação tanto da formação quanto do exercício de suas funções.”

Na busca pela realização deste trabalho, que tenha por excelência atender à demanda da escola, alguns coordenadores enfrentam a preocupação em estabelecer uma rotina, que, para Almeida, “são necessárias. Embora nem sempre suficientes” (2011, p. 22). Corroborando, Tardif (2002) conceitua rotina como um molde para a realização das ações cotidianas ou não. Neste sentido, as ações tornam-se uniformes e estáveis e possivelmente previsíveis. Diante disto, surge um questionamento: será possível ao coordenador pedagógico desenvolver um trabalho pregado à rotina, já que sua prática envolve pessoas e pressupõe-se que estas estão sempre em mudança?

Para Placco (2010, p. 47), a falta de rotina é resultado da ausência de planejamento, elemento indispensável no cotidiano do coordenador. Segundo ela, “em muitos casos o cotidiano do coordenador pedagógico é marcado por

experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética...”. Diante este fato, destaca ainda a necessidade de reflexão e questionamento acerca de seu cotidiano, sua prática, sua ação.

Neste sentido, a dificuldade em lidar ou organizar a sua própria rotina profissional proporciona a muitos coordenadores uma sensação de impotência ou frustração diante de tantas necessidades apresentadas num dia de trabalho quando comparadas às humanamente realizáveis.

No bojo desta discussão, é sugestivo que o coordenador pedagógico trabalhe numa perspectiva transformadora, possibilitando redimensionar as situações de urgência em situações rotineiras. Para isso, o comprometimento de toda a equipe é fundamental, haja vista a necessidade de um trabalho coletivo e articulado dentro do ambiente escolar.

Inerente à proposta articuladora em que se encontra a figura do coordenador pedagógico atualmente, encontra-se a questão das atribuições. Organização e execução de horários, reuniões com professores, orientações a alunos, preenchimento de relatórios, atendimentos a pais, entre tantos outros itens, consolidam a jornada destes profissionais. Competindo com todas as atividades atribuídas aos coordenadores pedagógicos, estão ainda as atividades emergenciais.

As atividades de emergência surgem no contexto educacional das mais variadas formas: faltas de professores, preenchimento de tabelas, organização de relatórios, alunos com problemas de comportamento e aprendizagem, entre outros. Diante destas exigências, as emergências também ocupam, de certo modo, parte do cotidiano e se efetivam como rotina na prática do coordenador pedagógico.

Neste sentido, atender às questões emergenciais torna-se um desafio para o coordenador pedagógico, principalmente quando este tem como objetivo maior articular outros acontecimentos à questão pedagógica, *lócus* do trabalho desenvolvido por ele.

Outra questão bastante evidente quando se trata da prática da coordenação pedagógica é a formação de professores. Autores como Fusari (2000), Lima e Santos (2007), Geglio (2011), discutem o tema apresentado.

Tratar o tema formação continuada ou formação em serviço, exige, antes de tudo, uma teorização a seu respeito. Fusari (2000) entende formação continuada como aquela que vem em seqüência à formação inicial, podendo ser em serviço, em cursos particulares e até mesmo pela prática da autoformação. Já a formação em serviço obrigatoriamente deve ser continuada, acontecendo no ambiente de trabalho do professor, ou seja, no interior da escola.

Geglio (2011, p. 113) vê a escola como “um contexto natural e legítimo para o desenvolvimento dessa prática. Uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico.” Neste sentido, as contribuições do coordenador pedagógico para a formação continuada do professor em serviço tendem ao acompanhamento e mobilização da ação pedagógica, que permeia, sobretudo, o planejamento e a execução de todos os processos didáticos e/ou pedagógicos existentes na escola.

Nestes moldes, a ação articuladora do coordenador pedagógico, cuja a bandeira é levantada por muitos autores, se efetiva também, enquanto formador contínuo dos professores. Sejam em reuniões, assembléias ou horas de atividades coletivas a efetivação de discussões acerca de problemas pedagógicos inerentes à prática pedagógica, ao ensino-aprendizagem, às relações interpessoais, questões comportamentais entre outros, o que propicia ao coordenador assumir um papel de mediador, investigador e ainda de interlocutor em meio ao coletivo no ambiente escolar.

IV – O ASSISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Como visto no capítulo anterior, a trajetória dos profissionais que povoaram as escolas brasileiras, seja em âmbito municipal ou estadual, embora com propostas semelhantes, resultando da unificação das habilitações do curso de Pedagogia, apresentaram em sua constituição influências e características diferenciadas.

E é a partir desta discussão que o destaque neste capítulo será dado ao estado de Santa Catarina, com ênfase à rede estadual de educação e ao trabalho exercido pelos Assistentes Técnico-pedagógicos, profissionais que atuam nas escolas e representam, assim como a função de coordenador pedagógico, a junção das já extintas habilitações de supervisor escolar, administrador escolar e orientador escolar.

4.1. COMO E QUANDO SURTIU?

Na perspectiva democrática evidenciada nas décadas de 1980 e 1990, centrado num movimento que impulsionou as reformas políticas educacionais em âmbito nacional, o estado de Santa Catarina reorganizou suas estruturas e suas relações de hierarquização no interior das escolas. Observa-se essa nova estrutura quando acompanhamos um pouco da história da educação no estado.

A Lei Complementar nº 49, promulgada no estado de Santa Catarina na data de 24 de abril de 1992, dispõe sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual. A referida lei estabelece o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público do estado de Santa Catarina. Reformula a sistemática de progressão funcional, institui gratificações e prêmios e organiza entre outras providências, o quadro de Pessoal do Magistério Público, vigente a partir da legislação em vigor.

O artigo primeiro da Lei supracitada organiza os servidores do magistério público da rede estadual de Santa Catarina da seguinte maneira: Art.1º - Fica criado o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual com os seguintes cargos de carreira, que compõem o Grupo Magistério:

- I – professor;
- II – especialista em assuntos educacionais;
- III – consultor educacional;
- IV – assistente técnico-pedagógico.

Compondo o quadro do magistério público estadual, estavam os professores e os especialistas em assuntos educacionais, que deveriam ter sua lotação e, por conseguinte, exercer suas funções, conforme descritas nos anexos da legislação, no interior das escolas, sendo que os especialistas em assuntos educacionais estavam subdivididos em classes que necessitavam de formação específica para sua atuação: os administradores escolares, os orientadores escolares e os supervisores escolares, discriminados no capítulo anterior.

Esta divisão compreendia as funções de orientadores educacionais, administradores educacionais e finalmente supervisores educacionais. Como habilitação profissional, exigia-se - conclusão de curso superior específico na área de atuação, com registro no Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Observando a redação da referida Lei Complementar, é possível perceber que as titulações de Consultor Educacional – CE e de Assistente Técnico-pedagógico – ATP, bem como suas funções, aparecem como fato histórico no estado de Santa Catarina. Deste modo, observa-se que foi a partir da criação ou da organização do quadro de servidores públicos estaduais do magistério do estado de Santa Catarina, o surgimento no ano de 1992, do cargo de Assistente Técnico-pedagógico.

De acordo com relatos:

“Esse cargo foi criado para trabalhar nos órgãos centrais da Secretaria de Educação, como técnico, aquele que tratava de questões específicas voltadas à educação.” (TEC.). Fato este que diferenciava os Assistentes Técnico-pedagógicos e os Consultores Educacionais – atuantes na Secretarias ou departamentos de educação vinculados ao estado de Santa Catarina, dos professores e dos

especialistas em assuntos educacionais que exerciam suas funções nas escolas vinculadas a rede estadual de educação.

4.2. QUE FUNÇÃO É ESSA?

Exercendo funções técnicas e burocráticas, a lotação dos dois cargos citados acima seria, conforme legislações específicas, em instâncias hierárquicas superiores, ocupando cargos administrativos (conforme lista de atribuições abaixo) nas, então, Unidades de Coordenação Regional de Educação – UCRES².

Os Assistentes Técnico-pedagógicos, seguindo o anexo IV, da Lei Complementar nº 1139, deveriam ter como requisito mínimo, no que tange a qualificação profissional, para ingressarem no cargo através de concurso público, habilitação profissional de acordo com a área de atuação, com registro no órgão competente ou no MEC. Para ingressar como Assistente Técnico-pedagógico era necessário, no mínimo, a habilitação de 2º Grau, específico para o magistério.

Já para exercer o cargo de Consultores Educacionais, igualmente admitidos através de concurso público, estes deveriam, ao ingressar, apresentar a conclusão de um curso superior na área da educação, também com registro no MEC.

Esta diferenciação de exigências quanto à qualificação também se manifestava no âmbito da remuneração. Pois,

“naquela época o Consultor Educacional era aquele que tinha graduação, e muitas vezes assumia a chefia, já o Assistente Técnico-pedagógico, em maior número era um cargo de nível médio, sem graduação e trabalhava como um auxiliar, um assistente mesmo”. (TEC)

Os Consultores Educacionais eram remunerados segundo a tabela em vigor na época, relacionada com o nível superior. De maneira que Assistentes Técnico-

²Que décadas depois foram chamadas de Coordenadorias Regionais de Educação – CREs, e entre outras mudanças, hoje se apresenta com nova nomenclatura, intituladas de GEREDs – Gerências de Educação.

pedagógicos se enquadravam no nível técnico, como observado acima, com remuneração relativamente inferior.

As diferenças entre os cargos de Assistentes Técnico-pedagógicos e Consultores Educacionais não se faziam apenas na exigência de qualificação ou na sua remuneração. Fazia-se, sobretudo, nas atribuições vinculadas e/ou determinadas a cada cargo especificamente.

O anexo III da Lei Complementar nº 1139 de 28/10/1992, traz como descrição, as atribuições do cargo do Consultor Educacional. Entre todas, destaco algumas:

- coordenar e supervisionar alguns estudos sobre a organização e funcionamento do sistema educacional, bem como sobre os métodos e técnicas neles empregados, em harmonia com a legislação, diretrizes e políticas estabelecidas;
- realizar palestras, seminários e conferências de interesse educacional;
- supervisionar e coordenar pesquisas de natureza técnico-pedagógica;
- zelar pelo cumprimento das leis e normas de ensino, bem como pelo aperfeiçoamento e correção dos aspectos didáticos e pedagógicos;
- planejar, coordenar, supervisionar as atividades de valorização e capacitação dos recursos humanos;
- programar e coordenar a elaboração do orçamento, bem como estudar, desenvolver técnicas relacionadas com planejamento;
- prestar assessoria e consultoria técnica em assuntos técnicos-pedagógicos, administrativos e educacionais;
- executar outras atividades compatíveis à função.

Já o anexo IV, da mesma Lei estadual, se reserva à descrição das funções do cargo de Assistente Técnico-pedagógico, as quais evidencio abaixo:

- participar de estudos e pesquisas de natureza técnica sobre administração geral e específica, sob orientação;
- participar, estudar e propor aperfeiçoamento e adequação da legislação e normas específicas, bem como métodos e técnicas de trabalho;
- realizar programação de trabalho, tendo em vista alterações de normas legais, regulamentares ou recursos;
- participar na elaboração de programas para o levantamento, implantação e controle das práticas de pessoal;
- selecionar, classificar e arquivar documentação;
- participar na execução de programas e projetos educacionais;

- prestar auxílio no desenvolvimento de atividades relativas à assistência técnica aos segmentos envolvidos diretamente com o processo ensino-aprendizagem;
- desenvolver outras atividades afins ao órgão e a sua área de atuação.

Importante destacar que o último concurso para Assistente Técnico-pedagógico e Consultor Educacional, organizado pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina foi no ano de 2001. Seguindo as normas descritas no edital da SED N.º 003/2001, a Secretaria de educação abriu inscrições e definiu as normas essenciais para a realização do concurso para efetivação de pessoal do quadro do magistério público estadual.

O referido edital traz no subitem de nº 1.1.2, que dispõe dos cargos, que o concurso destina-se ao provimento de “Cargos de Nível Superior: Professor, Consultor Educacional, Assistente Técnico-pedagógico, enquadrando-se, portanto, no nível 07, referência A”. Pode-se perceber que há uma mudança significativa para o cargo de Assistente Técnico-pedagógico, que a partir deste edital passa ser enquadrado como cargo de nível superior e não mais técnico.

Outro subitem de número 2.2.1.3, que dispõe dos Cargos de Nível Superior, vem para ratificar que os cargos de Consultor Educacional e Assistente Técnico-pedagógico, nível 07, referência A, terão sua lotação nos órgãos de Administração da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.

4.3. A REESTRUTURAÇÃO DA FUNÇÃO DE ASSISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO

Após a realização do concurso público a que se refere o edital de nº 003/2001, muitos dos então concursados, prestes a se efetivarem como funcionários públicos estaduais, foram chamados e assumiram as vagas dispostas. Porém, no ano de 2005, portanto no último ano de valia do referido concurso, quando acontecera a última chamada, os ingressantes do cargo de Assistente Técnico-pedagógico foram surpreendidos com uma Lei Complementar que trazia

como determinação sua lotação, a partir daquela data, no interior das escolas públicas da rede estadual de ensino.

Precisamente em 10 de março de 2005, a Lei Complementar de nº288, no âmbito estadual, trouxe significativas mudanças para o cenário educacional estadual catarinense, pois veio com a intenção de transformar cargos previstos na Lei 1.139, de 1992. A supracitada Lei trazia em seu inciso a seguinte redação: § 2º O ocupante de cargo de Assistente Técnico-pedagógico, a critério da administração pública, poderá ter lotação em escolas da rede pública estadual.

A partir da publicação desta Lei Complementar, o cargo de Assistente Técnico-pedagógico passaria a ser exercido no interior das escolas, entrando em vigor a partir da data de publicação, contrariando, portanto, o que trazia o edital de nº 003/2001 do concurso de ingresso ao magistério público catarinense. Cabe ressaltar que as características vinculadas aos cargos de Professor, Consultor Educacional, e Especialista em Assuntos Educacionais continuariam inalteradas com a complementação da referida lei.

Foi a partir desta Lei Complementar de nº 288, que o então governador do Estado de Santa Catarina, senhor Luiz Henrique da Silveira, no ano de 2005, reorganizou o quadro do magistério público estadual e “transformou” os cargos de professores, que atuavam nas GEREDs como cargos comissionados, em Assistentes Técnico-pedagógicos, sem a realização de concurso público.

Este ato é possível de ser identificado facilmente, se observarmos a redação do Artigo 1º da Lei Complementar citada acima que traz: “Ficam transformados 3.500 (três mil e quinhentos) cargos de professor em cargos de Assistente Técnico-Pedagógico e transpostos do quantitativo de cargos previstos no Anexo IX para o Anexo XII da Lei nº 1.139, de 28 de outubro de 1992.”

Para o representante da SED:

“Na verdade foi feito um remanejamento de pessoal, tínhamos muitas vagas nas escolas para serem preenchidas e muitas pessoas que passaram no concurso para ATP não tinham ainda sido chamadas. Então articulamos deste modo para não prejudicar ninguém e daí foi lançada a Lei 288 de 2005” (TEC)

Na tentativa de “organizar” as vagas para Assistente Técnico-pedagógico no estado de Santa Catarina, o governador lançou um Decreto de nº 3.284, que data

de 4 de julho de 2005, oportunizando aos já concursados anteriormente nas primeiras chamadas do concurso de 2001, se lotarem nas escolas estaduais. O Art. 2º trazia a seguinte redação: “Os atuais ocupantes de cargo de Assistente Técnico-Pedagógico enquadrados nos termos da Lei nº 1.139, de 28 de outubro de 1992, poderão, mediante requerimento, solicitar lotação nas escolas da rede que apresentem vaga conforme o disposto neste decreto, sendo que o deferimento da movimentação dependerá da oportunidade e do interesse público.”

Neste íterim, outras vagas, com lotação no interior das escolas foram oferecidas aos concorrentes à vaga de Assistente Técnico-pedagógico, remanescentes do concurso público realizado em 2001 no ato da escolha de vagas. Sem opção, alguns “aceitaram” as vagas então dispostas e efetivaram sua lotação nas escolas públicas estaduais.

É de conhecimento público que alguns destes concursados, sentindo-se injustiçados, apoiaram-se em fatos legais e, por meios jurídicos, vem tentando requerer seu lugar de direito – a lotação nas Gerências de Ensino, conforme indicava o edital do concurso. Para isto, apóiam-se na redação do edital publicado na época do concurso. No entanto, não se tem, ainda, a presença de resultados acerca deste trâmite legal, tampouco respostas para estas ações jurídicas.

Depois de tantas controvérsias a respeito do cargo e da função do Assistente Técnico-pedagógico no estado de Santa Catarina, somente no ano de 2005, precisamente no mês de agosto, foi realizado o primeiro concurso público da rede estadual de Santa Catarina para Assistente Técnico-pedagógico, que, em conformidade com a Lei Complementar e com as normas estabelecidas no edital do concurso, atuariam nas escolas públicas do estado de Santa Catarina.

4.4. O ASSISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS: e agora?

O edital da SED – Secretaria de Educação e Desporto, de n.º 12/2005, abriu inscrições e definiu as normas quanto ao concurso público destinado a selecionar pessoal para prover vagas do quadro do Magistério Público Estadual, com vagas destinadas aos Assistentes Técnico-pedagógicos e aos AE – Assistentes de Educação, bem como do Pessoal Civil, com cargos de Técnico em Atividades

Administrativas, Artífice II, Agente de Serv. Gerais. O mesmo edital ressaltou ainda, que o presente concurso público seria regido pelas normas então estabelecidas na descrição do presente edital.

Importante destacar que, na redação do edital de nº12/2005, o subitem de nº 2.6 declara que: “As vagas apresentadas para o cargo de Assistente Técnico-Pedagógico serão oferecidas, primeiramente, aos candidatos remanescentes do concurso/2001.”

Após esta afirmação é possível observar que mesmo após o encerramento do prazo do concurso do ano de 2001, que conforme seu edital teria como prazo 24 (vinte e quatro) meses, prorrogáveis por mais 24 (vinte e quatro) meses, ainda existiam algumas possíveis “pendências” quanto à transição do cargo de Assistente Técnico-pedagógico, bem como sua lotação no interior das escolas públicas estaduais. Por isso, a preocupação em oferecer novas vagas aos remanescentes do concurso público realizado anteriormente, em 2001.

O edital acima citado trazia como exigência aos interessados em participar do concurso para o cargo de Assistente Técnico-pedagógico, que apresentassem diploma e histórico escolar de curso superior, com licenciatura plena na área da Educação. De acordo com o edital, foram expostas 186 vagas para Assistente Técnico-pedagógico em todo o estado de Santa Catarina, subdivididas de acordo com a necessidade de cada GERED.

“Foi depois de 2005, que lançamos um edital que lotava o ATP e o AE nas escolas.” (TEC). O supracitado edital de n.º 12/2005, trouxe como novidade o primeiro concurso público para Assistente Técnico-pedagógico no estado de Santa Catarina que atuaria no interior das escolas públicas da rede estadual. No entanto, esta não foi a única novidade: o mesmo edital dispunha de vagas, em nível de concurso público para Assistente de Educação, cargo criado a partir da Lei Complementar de nº 287 de 10/03/2005, compondo portanto o novo quadro do Magistério Público Estadual.

Ao cargo de AE, exigia-se a habilitação específica de magistério, obtida em curso de Ensino Médio. O anexo II da Lei Complementar nº287/2005 enfatiza que as atribuições cabíveis ao cargo de Assistente de Educação variavam entre executar serviços de organização de arquivos, preservação de documentos, bem como coletânea de leis e escrituração de documentos escolares. Além de registrar

e manter atualizados os assentamentos funcionais dos servidores, organizando e preparando a documentação necessária para o encaminhamento de processos diversos.

Ao Assistente de Educação caberia, portanto, conforme o item 01 de que trata a descrição detalhada de suas atribuições no anexo II da Lei Complementar nº287/2005, coordenar e executar as tarefas da secretaria escolar, devendo organizar questões relativas aos interesses dos alunos, bem como dos professores. Os Assistentes de Educação vinculados à questão burocrática da escola, vinham em substituição ao cargo de Secretário de Escola, assumido antes por indicação política.

Ao lermos o Art. 4º da Lei Complementar de nº 287 de 10/03/2005, observamos essa mudança: “Ficam extintas, gradativamente, as funções gratificadas de Responsável por Secretaria de Escola, criadas pela Lei Complementar nº 116, de 28 de abril de 1994, à medida que forem providos os cargos de Assistente de Educação nas respectivas unidades escolares.”

Depois da realização do concurso público em 2005, que seria o primeiro para o cargo de Assistente Técnico-pedagógico com lotação nas escolas, aconteceu entre outras, no final do mesmo ano a primeira chamada daqueles que passaram no concurso para tomar posse e finalmente, assumirem suas atividades em fevereiro do próximo ano, de acordo com o início das atividades escolares e com calendário escolar do ano letivo de 2006.

Em igual período, aconteceu a chamada dos ainda remanescentes do concurso de 2001. Neste período de início do ano de 2006, cerca de 240 Assistentes Técnico-pedagógicos iniciaram suas jornadas como profissionais da educação no estado de Santa Catarina, atuantes nas escolas públicas vinculadas à rede estadual.

Estas novas características adicionadas ao cargo de Assistente Técnico-pedagógico no estado de Santa Catarina o modificaram completamente. Embora seja possível observar, através de pesquisa bibliográfica, que a nomenclatura do cargo de Assistente Técnico-pedagógico no estado de Santa Catarina não teve nenhuma alteração, suas funções e atribuições apresentaram significativas mudanças.

A Lei Complementar criada em 2005, que veio configurar alterações no quadro do magistério público estadual, lotando, portanto, os Assistentes Técnico-pedagógicos nas escolas, trouxe consigo uma lista diferente da anterior, com novas atribuições relacionadas ao cargo.

O anexo único da Lei 288/2005 apresenta uma lista de 20 itens acerca das principais funções que deveriam ser desenvolvidas por estes profissionais, quando concursados e atuantes nas escolas estaduais de Santa Catarina. São elas:

1. participar de estudos e pesquisas de natureza técnica sobre administração geral e específica, sob orientação;
2. participar, estudar e propor aperfeiçoamento e adequação da legislação e normas específicas, bem como métodos e técnicas de trabalho;
3. realizar programação de trabalho, tendo em vista alterações de normas legais, regulamentares ou recursos;
4. participar na elaboração de programas para o levantamento, implantação e controle das práticas de pessoal;
5. selecionar, classificar e arquivar documentação;
6. participar na execução de programas e projetos educacionais;
7. prestar auxílio no desenvolvimento de atividades relativas à assistência técnica aos segmentos envolvidos diretamente com o processo ensino-aprendizagem;
8. desenvolver outras atividades afins ao órgão e a sua área de atuação;
9. participar com a comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico;
10. auxiliar na distribuição dos recursos humanos, físicos e materiais disponíveis na escola;
11. participar do planejamento curricular;
12. auxiliar na coleta e organização de informações, dados estatísticos da escola e documentação;
13. contribuir para a criação, organização e funcionamento das diversas associações escolares;
14. comprometer-se com atendimento às reais necessidades escolares;
15. participar dos conselhos de classe, reuniões pedagógicas e grupos de estudo;
16. contribuir para o cumprimento do calendário escolar;
17. participar na elaboração, execução e desenvolvimento de projetos especiais;
18. administrar e organizar os laboratórios existentes na escola;
19. auxiliar na administração e organização das bibliotecas escolares; e
20. executar outras atividades de acordo com as necessidades da escola.

Ao observar a lista de atribuições que norteia o trabalho deste profissional, percebo que suas características sugerem a realização de um trabalho que se baseia, sobretudo na articulação pedagógica. Tema discutido por autores como Pinto (2011) e Placco (2010), abordado no capítulo anterior, que defendem que o trabalho do coordenador pedagógico deve voltar-se à coletividade, negando, portanto, a prática fragmentada do trabalho pedagógico realizado pelos especialistas em assuntos educacionais, como já discutido no capítulo anterior.

Com base neste cenário, apresento as características deste “novo cargo” e trago simultaneamente sua trajetória amparada em documentos e legislações que o regulamentam, e a seguir os eixos de análise que compõem a estrutura desta pesquisa que se baseia, sobretudo, na busca por identificar as relações entre a prática profissional e a legal desenvolvida por estes profissionais nas escolas públicas pertencentes a 17ª Gerência de Educação, vinculadas a rede estadual de Santa Catarina, atentando à lista de atribuições, haja vista ser este o único documento específico direcionado para nortear o trabalho destes profissionais.

4.4.1. O início de carreira: A profissionalização da função de Assistente Técnico-pedagógico

Explorada no final do capítulo anterior, a temática coordenação pedagógica não apresenta uma linearidade histórica em sua constituição. Como visto, carrega características das habilitações no campo da educação e dos especialistas em assuntos educacionais, como os orientadores, supervisores e administradores escolares. Estas características se adéquam ainda às diferentes legislações vigentes nas esferas municipais e estaduais de todo o país.

Com características diferenciadas e legislações diversas, o fato é que a prática da coordenação pedagógica ganhou espaço e continua conquistando lugar nas escolas de todo o país. Muitos são os estudos que tratam da profissionalização desta função, e autores afirmam que a prática da coordenação pedagógica, embora empreendida pelas características acima citada, se baseia na atualidade em características mediadoras, com base num trabalho coletivo que tende a conduzir toda comunidade escolar ao sucesso. Para Souza e Placco (2011, p. 36),

um coordenador pedagógico efetivamente comprometido com seu trabalho deve seguir os princípios da educação democrática. Deste modo “investir na construção de uma autoridade que exclui a coerção como meio de conquista, exercitando a responsabilidade, o autorrespeito, a autonomia.”

Considerando as diferentes características que circundam o trabalho e a trajetória deste profissional, vale lembrar as palavras de Waltrick (2008), que considera a coordenação pedagógica uma profissão em vias de construção. Levando em conta as semelhanças esboçadas desde a introdução deste trabalho entre o coordenador pedagógico e o Assistente Técnico-pedagógico, estaria este último igualmente em vias de construção quanto à sua constituição profissional? E de que modo este processo se desenvolveu no interior das escolas?

Sabe-se que não existem respostas únicas a estes questionamentos, no entanto o levantamento histórico apresentado no início deste capítulo apresenta mudanças que foram evidenciadas referentes a este cargo no cenário público estadual catarinense. Cargo este que foi criado para atender uma demanda exclusivamente técnica, vindo a sofrer alterações importantes em sua estrutura, passando a atender uma demanda que envolvia questões pedagógicas, atuando no interior das escolas.

A partir desta discussão a respeito cargo de Assistente Técnico-pedagógico e embasado em estudos voltados à coordenação pedagógica, se delinea, a partir deste primeiro eixo de análise, uma discussão que busca identificar a relação entre a prática real e a legal, observando anteriormente a estruturação deste profissional neste novo cargo e a conquista de seu espaço perante a comunidade escolar.

Para isso, selecionei algumas respostas que os sujeitos deram, durante as entrevistas, ao serem questionados sobre o início de carreira e busca pela profissionalização da função.

Quadro 02: Relatos sobre o início de carreira dos
Assistentes Técnico-pedagógicos

ATP 2	Nem um pouco segura. Me senti muito desamparada porque só o que eu tinha era a lista de 20 atribuições na mão. O que é uma palhaçada, por que é muito pouco pra gente que tá chegando novo. E ainda no final da lista fala que tudo mais que a escola precisar ou necessitar. (E)—
ATP 3	Eu me senti meio sem função, né, a diretora não sabia o que fazer comigo, me mandou para a biblioteca. [...] eu trabalhei dois anos como diretor de escola, fiz o concurso quando eu vim pra cá, já imaginando que ia trabalhar junto com a direção na parte pedagógica, porque o cargo fala assistência técnica pedagógica. Daí tu vem e tu entra pra trabalhar na biblioteca. (E)
ATP 4	Nós fomos assim, colocados..., já tô numa idade, tenho maturidade pra administrar uma situação dessas e pra refletir. Não, eu sou isso, pra construir uma identidade, porque, eu nunca fui apresentada pra ninguém, nem pros alunos, nem pros professores, nem para os pais, nem pra ninguém, com uma identidade, ... olha, a nossa ATP, ela faz isso, isso e isso ... nunca. (E)
ATP 6	Eu fiquei meio assim, aquele primeiro ano, um pouquinho pra cá, um pouquinho pra lá, na biblioteca, um pouquinho na secretaria quando precisava, no censo, um pouquinho em cada função, até me achar como profissional. (E)
ATP 7	O ATP era um tapador de buracos, fazia o que eles quisessem que você fizesse, vai lá separar os uniformes, chegava livros, vai lá separar os livros, era assim. (E)
ATP 9	[...] Aí foi mais difícil. Até eu conseguir me achar, né... até porque tu fica insegura: eu posso, eu não posso... eu devo, eu não devo... Então assim, a gente aprende todos os dias. (E)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2012.

Quando perguntados sobre a sua trajetória profissional, percebi por meio das respostas (observar Figura 03) que todos os participantes já tinham alguma experiência no campo educacional, a maior parte com funções de professores, um de diretor e outro de supervisor escolar, o que me levava a pressupor que não haveria grandes dificuldades neste início de carreira. No entanto, o Quadro 02 nos aponta que, embora experientes na área da educação e com formação para tal (observar Quadro 01), observa-se que alguns ingressantes nesta nova função, por motivos discutidos logo abaixo, sentiram grandes dúvidas e muitas incertezas quanto ao seu papel profissional.

Diante deste cenário marcado por queixas dos profissionais em relação ao seu início de trabalho na função de Assistente Técnico-pedagógico, baseei-me em Maurice Tardif (2002), pesquisador canadense que se dedica, entre outros, às pesquisas que envolvem problemáticas relacionadas à questão epistemológica do saber docente e da sua profissionalização.

Ao organizar o item 2.2 deste trabalho e alimentar o gráfico de tempo de atuação profissional dos sujeitos participantes, percebi, como já dito, que todos os

sujeitos já tinham atuado na área da educação e, teoricamente já teriam constituído seus saberes docentes. Para tanto me baseei no autor supracitado que, ao saber como conceito, atribui “um sentido bem amplo, que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes (...) chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. (TARDIF, 2002, p. 211).

Ao trazer o conceito de saber docente para uma discussão que se valida a partir da prática do coordenador pedagógico, baseio-me em André e Vieira (2011) que afirmam que, embora Tardif em seus estudos se refira ao saber dos docentes, suas reflexões e considerações podem facilmente ser adaptadas ao contexto profissional em que o coordenador pedagógico vivencia, haja vista que todo coordenador pedagógico deve ser considerado também um docente.

Deste modo, ao introduzir o autor supracitado nesta discussão que toma como partida o início de carreira do Assistente Técnico-pedagógico e a conquista do espaço profissional, outros pontos foram elencados. Ao observarmos o Quadro 02, atentando às falas dos ATP6 e ATP9, podemos perceber que estes profissionais minimizaram seus saberes docentes e se colocaram à mercê da situação, como num ato de flutuação, à espera de um encaminhamento, à espera de um modelo de atuação profissional. Para Tardif (2000, p. 6)

[...] os saberes exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas.

Torna-se perceptível que alguns profissionais, ao assumirem esta nova função, esperaram (e continuam esperando) receber normas e/ou modelos que os possam reger nesta nova empreitada. No entanto, não são essas as atitudes que se espera de um coordenador pedagógico, pois do ato de coordenar esperam-se atitudes de envolvimento e de parceria com a comunidade escolar para “construir objetivos comuns que devem ser alcançados em conjunto”. (ALMEIDA, 2011, P. 78).

Além do mais, havia uma lista de atribuições que servia como documento norteador para este profissional que, como já dito, não desconhecia o ambiente

escolar, pois já era íntimo da dinâmica acontecida em uma unidade escolar, conhecendo as mazelas e as particularidades pertinentes ao cotidiano educativo.

No entanto, outro ponto pode ser questionado quando a fala de alguns profissionais é analisada: a falta de informações a respeito deste novo cargo na rede estadual de educação pode ter prejudicado a atuação destes profissionais ao assumirem suas funções?

Observando alguns relatos, pode-se perceber que a ocupação deste espaço não se deu de maneira fácil, pois as dúvidas que permeavam a função de Assistente Técnico-pedagógico se estendiam a toda comunidade escolar. Os ATPs 3 e 6 relatam que, ao chegar na escola, nem diretores, nem professores sabiam deste cargo, das suas funções nem das suas atribuições. Diante deste fato, alguns Assistentes Técnicos Pedagógicos foram encaminhados a assumirem responsabilidades burocráticas, por espaços como a biblioteca, os laboratórios e as secretarias das escolas – espaços distantes da função de coordenador pedagógico tratadas no capítulo anterior.

Esta falta de informação quanto à estruturação deste novo cargo é condenada pela representante da SED:

“eu sei que as mudanças técnicas foram feitas da noite pro dia, mas as mudanças nas escolas ficaram com muita deficiência porque ninguém sabia direito como orientar este profissional, o que devia fazer e como devia fazer a parte pedagógica na escola. A SED peca muito porque deixa a desejar nesse acompanhamento com o ATP na escola.” (TEC)

O relato do ATP2 evidencia sentir-se solitário nesta nova caminhada profissional, e afirma que somente a lista de atribuições não foi suficiente para direcionar um profissional ao trabalho. Corrobora esta discussão a resposta do ATP4, que, se identifica como um objeto, afirmando ter sido “colocado” no interior das escolas, sentindo muita falta de orientação e de acompanhamento no exercício do seu papel.

Quando se refere a esta falta de orientação, queixa-se também da ausência de formação continuada desde o início de atuação neste cargo e ainda de reuniões que mapeassem o processo de adaptação tanto do cargo quanto dos profissionais, recém-chegados nas escolas estaduais catarinenses, fato reconhecido como uma fragilidade pelo Técnico da SED. Neste sentido, o ATP relata:

Nós nunca temos um espaço preparado pra gente sentar e conversar sobre nosso dia-a-dia, sobre nossos dilemas e angústias. Geralmente os cursos ou reuniões são sobre outros temas e chamam a gente pra representar a escola. (E). (ATP2)

As falas do ATP4 e do ATP9 ao expressarem tal necessidade de acompanhamento, demonstraram que para chegar à escola como Assistente Técnico-pedagógico, tiveram de ter, entre outros, muita vontade de aprender um pouco a cada dia, ocupando seu espaço e caminhar para a construção de uma identidade profissional.

Referente à mesma discussão cabe ressaltar as falas de outros ATPs que expressam opinião diferenciada a respeito de seu ingresso na função. A ATP1 relata que quando chegou à escola para assumir sua função, observou grande interação entre a GERED e a direção da escola, que a recebeu seguramente e que, juntos analisaram a demanda da escola, para então ser encaminhada para assumir sua função. Acrescenta ainda: *“Fui bem recebida e senti autonomia para trabalhar, daí foi fácil me impor diante das necessidades da escola.”*(GF). Através destas falas vê-se espelhada a teoria de Tardif (2000) que apresenta duas possibilidades para o profissional: a espera por modelos ou a atuação com autonomia e discernimento.

Do mesmo modo, a ATP8 contribui com a discussão, afirmando ter sido recebida por um diretor que possuía informações sobre a função e bastante receptivo; apresentou-a para toda a escola e, em conjunto, a direcionou para o trabalho na escola. Ressalto ainda na sua fala a seguinte afirmação: *“me direcionou para o trabalho na escola que não era nenhuma novidade para mim. Daí foi só me adaptar para o que aparecia, pois era bastante diferente do que eu já tinha feito.”* (GF)

É fato que a ausência de informações a respeito deste novo cargo pode ter dificultado a adaptação deste profissional, mas não a tornou impossível. Diante do exposto, recorro novamente a Tardif, quando afirma que

Os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (TARDIF, 2000, p. 6)

Esse extrato revela que o docente é acima de tudo um produtor de saberes e, neste contexto pode exercitar o relacionamento destes saberes com o trabalho, promovendo a evolução na sua própria jornada profissional (e pessoal). Minha experiência inicial na função de Assistente Técnico-pedagógico fez com que eu percebesse tal potencial. Construir esses saberes não é tarefa fácil, porém necessária. Ao iniciar nesta função, senti muita dificuldade em conquistar o grupo e mostrar meu trabalho, ao passo que ganhar a confiança da comunidade escolar foi uma vitória. Considero os percalços citados pelos sujeitos e me identifico com estas situações de angústia e de dúvidas.

No entanto, percebo que toda novidade leva algum tempo até ser aceita. Necessita de uma construção histórica. Ou seria uma desconstrução histórica? Atuar na função de Assistente Técnico-pedagógico pressupõe a mim a necessidade de realizar um trabalho distante da fragmentação até então presente nas escolas, nas figuras do orientador, administrador e supervisor escolar. Do mesmo modo, com ou sem orientações, há a necessidade de realizar uma prática interativa, que alcance os segmentos da escola e, para isso, são indispensáveis ações de busca e de descoberta, permeadas de intenções.

No caso em questão, alguns Assistentes Técnico-pedagógicos evidenciaram em suas falas esta miscelânea entre as experiências vivenciadas e o conhecimento teórico inerentes à profissão, o que dá origem ao quadro a seguir:

Quadro 03: Experiências vivenciadas e conhecimento teórico

ATP 1	Eu tenho iniciativa e vontade, eu que tô tomando posicionamento de ter atitude e fazer um trabalho legal, mesmo sem orientação. (GF)
ATP 3	E também tem outra coisa, a gente que tem vivência de escola, tem muitas experiências de como lidar com a coisa, então é mais fácil. (E)
ATP 5	Tivemos que ir delimitando e delineando aquilo que a gente tinha que fazer. (E)
ATP 6	Eu comecei a fazer o que eu via os colegas orientadores fazerem, daí eu selecionava o que eu achava que era certo fazer. (GF)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2012.

Explorando estas informações, pode-se perceber que o ATP3 deixa claro em sua fala que se utilizou das experiências profissionais para organização desta nova função. Do mesmo modo o ATP6, mas com um diferencial: usava critérios próprios para a seleção das atividades que, segundo o profissional, seriam usuais. Eles exercitaram a construção da sua profissionalização docente, mostraram-se independentes e contaram com características citadas acima por Tardif (2000), como imprevisto e adaptação. Para tanto, os profissionais atuantes na função de Assistente Técnico-pedagógico, ao aliarem seus saberes práticos e experienciais, construíram a seu modo, enfrentando as dificuldades condizentes com a função, alguns com mais facilidade, outros com menos, diferentes saberes profissionais acerca do mesmo objeto: a realidade escolar.

Diante deste contraponto apresentado por Tardif (2000) quanto ao exercício de profissionalização docente, entre a iniciativa própria e espera por moldes a serem seguidos, outra questão específica merece atenção no que tange ao início de carreira do Assistente Técnico-pedagógico: a questão da nomenclatura. Havia, conhecimento sobre a identificação deste profissional? E o próprio profissional se identificava como Assistente Técnico-pedagógico?

Pinto (2011), utilizado no início deste trabalho para justificar as diferenças entre as nomenclaturas existentes no Brasil no que tange ao trabalho pedagógico, atribui também estas diferentes nomenclaturas àqueles cargos técnicos e/ou administrativos. Segundo ele, uma determinada nomenclatura, numa realidade, representa o trabalho pedagógico, na outra a mesma nomenclatura pode representar o trabalho administrativo. Isso se deve ao fato de não existirem meios legais que orientem quanto à escolha da nomenclatura das funções.

O exposto acima representa o que de fato aconteceu no estado de Santa Catarina. O cargo de Assistente Técnico-pedagógico como já dito no início deste capítulo, era um cargo de cunho administrativo e devido às mudanças ocorridas no cenário da época, transformou-se em um cargo com características pedagógicas. No entanto, as especificidades do cargo e do profissional foram mudadas, mas a nomenclatura, não.

Este fato, segundo alguns sujeitos contribuintes desta pesquisa, gerou dificuldade da compreensão deste novo cargo, desde a sua implantação nas escolas da rede estadual de Santa Catarina, como também na aceitação deste novo profissional por parte da comunidade escolar. A fala do ATP8 exemplifica:

“muitas vezes não somos e não fomos bem recebidos na escola por falta de esclarecimento aos professores. Eles nem sabiam quem era a gente, quem era esse profissional, daí é complicado fazer um trabalho coletivo, já fica esse mal estar na chegada.”(E)

Durante a coleta de dados, muitas contribuições foram dadas referentes à questão da nomenclatura. Sugestões para a sua mudança entraram em pauta e se aliaram às preocupações dos profissionais que afirmaram não conseguir relacionar o nome às funções desenvolvidas no cotidiano escolar. O Quadro a seguir traz algumas considerações:

Quadro 04: Questões referentes à nomenclatura do Assistente Técnico-pedagógico

ATP 1	Alguém já viu o que significa assistente? Eu não me considero quem só assiste. (GF)
ATP 2	Por que não trocam o nome por coordenador pedagógico ou mediador pedagógico como foi falado no curso em Florianópolis? (GF)
ATP 3	Eu sinceramente não sei se sou assistente do trabalho técnico ou do pedagógico. Não me achei ainda... (E)
ATP 4	Ser chamado por uma sigla é muito desagradável. (E)
ATP 6	Eu também acho que deveriam mudar o nome do nosso cargo. (GF)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2012.

A fala do ATP1, ao passo que é bastante crítica, é também verdadeira. Se discutirmos conceitos e significados da palavra “assistente”, perceberemos que, segundo o dicionário Globo (2006), significa: “que assiste; ouvinte; adjunto; auxiliador”. Do mesmo modo, assistência: “ato de assistir; comparecimento, presença; espectadores. No entanto, ao coordenador pedagógico, segundo a LDB 9394/96, muitas outras características podem ser atribuídas como: parceria, contextualização, auxílio.

Ao ouvir os Assistentes Técnico-pedagógicos em exercício nas escolas, percebi que a nomenclatura não representa a realidade vivenciada por eles e ainda gera muitas dúvidas a respeito das atitudes profissionais. Teria assim tanta representatividade a nomenclatura de um profissional, ao ponto de interferir na sua atuação?

Os ATPs 3 e 4 demonstram-se incomodados com a questão da sua identificação profissional. Segundo eles, não são meros espectadores do cotidiano escolar; são acima de tudo, atores que estão diretamente envolvidos com as questões pedagógicas, administrativas e burocráticas da escola. Paro (2007) entende que, num contexto participativo, os profissionais envolvidos com a realidade escolar não são meros titulares de direitos, oriundos de movimentos sociais e políticos que a escola vivenciou. Eles são, acima de tudo, criadores de novos direitos, fruto de conquistas que se consolidam a partir das exigências aparecidas no cotidiano escolar.

Pode-se perceber que a questão da nomenclatura causa desconforto aos profissionais que atuam nesta função, expressando inclusive desejo pela mudança na atual nomenclatura. O ATP2 que se referiu à primeira e única formação continuada acontecida em Florianópolis no ano de 2011 lembrou que uma das questões tratadas no encontro foi a da nomenclatura e, tido como promessa, ficou o estudo a respeito desta mudança. Importante destacar que até o momento nenhum pronunciamento legal a respeito desta modificação foi registrado pelos órgãos estaduais.

Por fim, ao tratar de questões relativas ao início de carreira do Assistente Técnico-pedagógico e a busca pela profissionalização da função, outras questões surgiram, tomando foco e mostrando-se inerentes ao cotidiano escolar e à prática do profissional atuante nesta função, como as experiências profissionais, a nomenclatura, a falta de informações entre outras. E é no bojo desta discussão que André (2011, p. 12) afirma que:

A vida cotidiana da escola se constrói mediante múltiplos processos – os sujeitos se organizam, estabelecem relações, reagem de forma muito particular diante dos desafios que enfrentam no seu dia a dia, “fabricando” um cotidiano próprio.

Neste íterim, pode-se afirmar, observando a fala de muitos sujeitos, que o início de carreira foi conturbado para alguns profissionais que, apesar de formação adequada e experiência no campo da educação, não conseguiram se adequar às necessidades do ambiente escolar, ficando à mercê de modelos e orientações para desenvolver seu trabalho, mostrando-se mais sensíveis à falta de formação continuada e à troca de informações a respeito desta nova função e suas atribuições.

Importantes, porém não responsáveis pelo desenvolvimento de um bom trabalho, a ausência de formação continuada e as dúvidas que cercam esta nova função não impediram que alguns profissionais iniciassem nesta nova função convictos do trabalho a ser realizado, analisando as particularidades e as necessidades de cada realidade escolar com a finalidade de trabalhar com essa demanda.

A experiência profissional aliada à vontade (e à necessidade) de realizar um bom trabalho proporcionou a alguns Assistentes Técnico-pedagógicos o exercício da profissionalização da função, tratada por Tardif (2000). Nesta busca contínua por profissionalizar suas ações, o Assistente Técnico-pedagógico passa a ser

[...] um sujeito histórico, inserido num tempo e num espaço e como tal determinado pelo momento histórico, mas é, ao mesmo tempo, um sujeito ativo, dotado de razão e de vontade e como tal ator e produtor desse momento histórico. (ANDRÉ, 2011, p. 13)

É, portanto, na busca por conhecer o trabalho desenvolvido por este sujeito histórico, que modifica e que é modificado pela realidade escolar, que a próxima temática relativa ao trabalho deste profissional será inserida, apontando a necessidade de explorar as principais características em que se baseia o trabalho do Assistente Técnico-pedagógico.

4.4.2. Coletividade ou individualidade: qual a base do trabalho do Assistente Técnico-pedagógico?

A discussão exposta acima me permite perceber que a chegada deste profissional no ambiente escolar aconteceu em meio a dúvidas e questionamentos que até hoje ainda sobrevivem e alimentam muitas discussões.

No entanto, o foco agora está em explorar como acontece o desenvolvimento do trabalho do Assistente Técnico-pedagógico nas escolas e de que modo este profissional vem atendendo a demanda apresentada, principalmente no que tange ao envolvimento e/ou articulação com outros setores da escola. Para Placco e Souza (2010, p. 26),

A ação conjunta de educadores que se dedicam à coordenação pedagógica-educacional, supervisão ou administração escolar caracteriza a Gestão Escolar e é vital nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Por esta ótica, o Assistente Técnico-pedagógico constitui-se parte integrante da equipe gestora da escola, podendo participar, em conjunto, na administração de questões pedagógicas, administrativas e burocráticas – inerentes ao espaço escolar, e que também é apresentado no documento que contem suas atribuições. Para Paro (2007), a participação é um direito legal de todos que compõem a comunidade escolar. Mas, e a realidade escolar propicia esse espaço de trabalho coletivo?

Ao discutir o trabalho do Assistente Técnico-pedagógico, volto-me a Placco e Souza (2010) e que, no item anterior, conferiram características aos coordenadores pedagógicos como constantes produtores de trabalho coletivo nas escolas. Outros autores aqui já citados seguem nesta mesma linha de pensamento e atribuem ao coordenador pedagógico características como: interlocutor, Geglio (2011), articulador, Silva (2011), cuidador e mediador, Almeida (2011).

No entanto, as falas de alguns sujeitos participantes desta pesquisa refletem um trabalho pouco fundamentado na coletividade. Vejamos:

Quadro 05: Trabalho individualizado Assistente Técnico-pedagógico

ATP 1	Na escola hoje a gente não consegue nem fazer uma reunião, a equipe pedagógica da escola ninguém sabem quem é. (GF)
ATP 3	Equipe pedagógica não existe tá, a gente usa essa expressão, mas, a gente não trabalha em equipe, na verdade a gente divide as funções, pra um não atropelar o outro. (E)
ATP 4	...eu senti uma repulsa das orientadoras, ... ah, porque ela tá querendo se meter no meu trabalho, quem ela pensa que ela é?... eu já ouvi muito isso, ... quem ela pensa que ela é? Ela não é orientadora pra resolver esses problemas... (E)
ATP 5	tudo divididinho como se fosse por gavetas, um não pode se meter no trabalho do outro, não tem estrutura pra trabalhar o coletivo. (E) ...a falta de estrutura, mais união entre direção e pedagógico, mais apoio, mais cumplicidade, mais troca, tudo o que vem da regional a gente não sabe, não sei o que vem o que não vem, eu tinha sempre senha do e-mail, agora não. (GF)
ATP 7	Pelo que a gente percebe, é um trabalhando em cada toca, e ninguém socializa, ninguém sabe de nada, ninguém vê nada, acontece aqui, acontece na outra escola é outro mundo, é completamente diferente, eu sei que cada um tem sua realidade, mas, trocar o que é bom, é legal. (E)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2012.

Com a elaboração do Quadro 05, percebe-se que, em muitos relatos, não há indícios de um trabalho coletivo realizado nas escolas. O ATP3 e o ATP5 queixam-se do relacionamento com a equipe diretiva da escola, sobretudo da falta de acesso às informações sobre o andamento da escola, que para Dourado (2007), constitui-se requisito imprescindível para a participação efetiva de toda a comunidade escolar.

Muito se discutiu durante o Grupo Focal sobre o trabalho do Assistente Técnico-pedagógico, e, como apresentado no item anterior, sua chegada nas escolas vinculadas à rede estadual de Santa Catarina se deu de maneira confusa, com poucas explicações e falta de conhecimento do cargo em questão. A fala do ATP3 evidencia tal fato: *“falta pro diretor essa visão de que esse é um parceiro, alguém que vai me auxiliar no trabalho, não alguém que vai rivalizar, que vai dividir o trabalho.”*(GF)

Muitas foram as questões levantadas, entre elas: a falta de conhecimento e/ou informação sobre este novo cargo, o medo de perder o espaço, a insegurança de muitos colegas que não se sentiram confortáveis com a chegada deste novo profissional, que contribuiu, com a continuidade de um trabalho pedagógico dividido por áreas e por profissionais destinados para tal finalidade. Ao chegar à escola, este profissional que vinha como representante da aglutinação das habilitações, do

fim do trabalho fragmentado, não estaria igualmente representando um marco para a prática do trabalho coletivo?

O documento que especifica as atribuições legais e norteia a prática do Assistente Técnico-pedagógico proporciona uma interpretação voltada à questão do trabalho coletivo. Nele, estão contidas ações pertinentes ao contexto administrativo e pedagógico da escola, prática inerente ao coordenador pedagógico.

No entanto, me coloco agora além de pesquisadora, como profissional atuante na função de Assistente Técnico-pedagógico, para afirmar que, o documento assegura tal prática, mas a realidade da escola não. Minha primeira experiência como Assistente Técnico-pedagógico possibilitou-me perceber que embora com iniciativa para realizar um trabalho voltado aos interesses e necessidades da escola, os próprios parceiros desconheciam tal possibilidade. Ao ponto de ser questionada pela comunidade escolar, que me perguntaram na minha chegada à escola, se eu ia trabalhar com orientação de alunos ou na coordenação de professores.

Este simples questionamento revela um extrato histórico, permeado por ações individuais. A escola e seus integrantes vivenciaram ao longo de décadas uma prática baseada na individualização das atividades: professor dá aula, aluno aprende, orientador atende aluno, administrador assume questões burocráticas. E a escola da atualidade se apresenta deste modo?

A minha experiência aliada com as dos colegas ouvidos neste trabalho me permite perceber ao me distanciar enquanto pesquisadora desta temática, que a escola e seus profissionais são constantemente seduzidos pelo trabalho coletivo e sabem da sua necessidade. No entanto, sua prática nos demonstra singularidade. Principalmente no que tange à coordenação pedagógica: neste caso, é imprescindível, inicialmente, a desconstrução da ideia de atuação individual, por parte de todos que compõem a escola, marcada por questões históricas, vinculadas à formação de profissionais específicos para cada setor da escola.

Diante do exposto, cabe ressaltar que esse histórico de trabalho fragmentado, dinamizado nas escolas não é privilégio dos Assistentes Técnico-pedagógicos. Pois, para Silva (2010, p. 52), “a observação e a experiência tem

demonstrado que, na dinâmica diária da vida das unidades escolares, prevalece o trabalho fragmentado, individual e solitário dos profissionais que nelas atuam.”

Ainda no que tange à questão da participação, percebe-se que essa cultura de fragmentação e pouca participação, citada acima por Silva, está intrínseca ao ambiente escolar. A fala do ATP4 no quadro acima explicita tal realidade, quando afirma que não se sentiu bem-vindo por outros profissionais para realizar o trabalho de orientação educacional, haja vista já haver naquela escola profissional para exercer tal função. Não poderia então, atuar na mesma escola um Assistente Técnico-pedagógico e um orientador educacional e, juntos realizar um trabalho coletivo?

Como abordado no início deste capítulo, o cargo de Assistente Técnico-pedagógico foi adaptado e inserido nas escolas da rede estadual de Santa Catarina com o propósito de substituir ou de aglutinar aqueles com formação específica em orientação, administração e supervisão educacional. Esta aglutinação trazia um movimento de redefinição de funções, de modo que a fragmentação e a hierarquização dariam lugar ao trabalho coletivo e à mediação. Esta realidade pode ser difícil de ser aceita para os especialistas que tiveram suas formações nestes moldes e a atuação organizada a partir destes conceitos. No entanto, a condensação das habilitações representa, antes da sua extinção, um passo à democratização da educação brasileira. Pois,

A escola como um sistema social, se compõe de um conjunto de funções, todas elas mais ou menos inter-relacionadas e todas elas inter-influentes, de sorte que a maneira como são conduzidas as ações em uma determinada área afetam, de alguma forma, as ações de outra área. (LÜCK, 2007, p. 7).

É, neste cenário, como tratado no capítulo III do presente trabalho, que a função de coordenador pedagógico surgiu num contexto histórico cercado de movimentos que possibilitaram a democratização da educação no país, com reflexos significativos nas ações exercidas nas escolas, com a descentralização das decisões do diretor da escola, passando para as tomadas de decisões de uma equipe gestora.

Não se trata, apenas, de simples substituição terminológica, de diretor escolar para gestão escolar baseada em considerações semânticas. Trata-se, sim, da proposição de um novo conceito de organização educacional, no intuito de unir os sujeitos do processo ensino-aprendizagem em um ensino para todos; articulação gerida pelo diretor escolar e executada em parceria com o coordenador pedagógico que nas últimas décadas sofreu relevantes mudanças na sua lista de funções a serem desempenhadas. (Soares, 2011, p. 45)

Neste ínterim, Lück (2008) discute a gestão participativa na escola e atribui ao seu sucesso a existência de articulação entre a equipe gestora, o que pressupõe a existência de um trabalho coletivo e harmonioso entre todos os componentes da comunidade escolar.

No explorar do presente trabalho, outras falas divulgam diferentes realidades que embora representando a minoria, se fazem presentes e merecem destaque. O depoimento dos ATPs 4 e 9 representam um trabalho coletivo desenvolvido nas escolas.

Quadro 06: Trabalho coletivo do Assistente Técnico-pedagógico

ATP 4	Faço acompanhamento paralelo com o que eles estão trabalhando com o planejamento, a gente discute o planejamento, às vezes, porque é coisa que não tão muito de acordo, a gente discute e modifica, essas coisas, a orientadora acompanha e segue observando os alunos e o diretor sempre acompanha também. (E)
ATP 9	Eu hoje trabalho onde eu quero, faço o que eu quero, e eu tô feliz naquilo que eu tô fazendo, e graças, eu penso que é graças também ao diretor da escola que me dá essa abertura, ele me deu carta branca e ele me apóia assim como eu o apoio e como a equipe se apóia. Aqui a gente trabalha mesmo, assim bem coletivo, então eu acho que é o ideal. (E)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2012.

Importante destacar nestas falas a presença do diretor da escola como parceiro de trabalho e a forma de como a reciprocidade profissional aproxima e fortalece a equipe gestora da escola. Exemplos foram citados pelos sujeitos durante o Grupo Focal que ratificaram a importância do trabalho coletivo para o fortalecimento da equipe pedagógica e para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. É, pois, neste sentido que Placco e Souza (2010, p. 27) afirmam que:

Qualquer processo formativo e qualquer prática educativa só avançam se abordados da perspectiva do trabalho coletivo. Este pressupõe integração de todos os profissionais da escola e a não fragmentação de suas ações e práticas [...].

Diante do exposto, percebe-se que o trabalho desenvolvido pelo Assistente Técnico-pedagógico nas escolas de Santa Catarina está baseado, em sua maioria, numa cultura caracterizada pela fração e pelo trabalho individualizado. De modo que seu surgimento, com o intuito maior de substituir os especialistas em educação e realizar um trabalho voltado à coletividade em sua maioria, está distante de ser consolidado.

É neste cenário marcado pela descontinuidade do trabalho coletivo, que a próxima temática se inicia, com a finalidade de observar a realidade escolar e o direcionamento das ações do Assistente Técnico-pedagógico frente à demanda apresentada.

4.4.3. O atendimento às causas emergenciais no ambiente escolar

A trajetória profissional do Assistente Técnico-pedagógico nas escolas estaduais, como evidenciada nos tópicos anteriores, sinaliza-nos que não somente seu início foi conturbado, como também sua prática ao longo destes anos. Inseridos numa dinâmica baseada no trabalho fragmentado, com divisão das tarefas, estes profissionais se adequaram à realidade vivenciada nas escolas. De posse de uma lista de atribuições, organizaram, com suas particularidades, as ações cotidianas referentes a esta função. Diante do exposto cabe questionar: Baseado em quais questões o Assistente Técnico-pedagógico organiza sua prática?

Quando questionados durante a coleta de dados sobre o planejamento das atividades desenvolvidas durante o ano letivo, na função de Assistente Técnico-pedagógico, todos os participantes afirmaram ser impossível seguir o planejamento realizado em função das necessidades cotidianas, o que foi ratificado durante a discussão no Grupo Focal. A fala do ATP2, quando questionado sobre seu trabalho

confirma: “*Nem sempre dá pra fazer o que foi pensado ou planejado, muitas vezes não dá pra fazer por causa das emergências que vão surgindo.*”(GF).

Atuar profissionalmente num cenário assim, pressupõe pouca organização diante das questões técnicas e burocráticas, em que fazer escolhas é o caminho mais fácil para administrar a grande demanda de atividades realizadas. Para Vasconcellos (2006), para transformar a realidade e lhe dar uma direção escolhida, necessariamente deve haver planejamento. Gesser (2011, p. 24) contribui: “[...] é o planejamento educacional que indica as metas e os objetivos para a educação a partir de um conjunto de valores éticos, políticos, sociais, culturais, entre outros.”

No que compreende à organização da prática diária, recorremos a Placco (2010) que na tentativa de categorizar um estudo acerca do coordenador pedagógico e o confronto com o cotidiano escolar, deu importante destaque a temas como: importâncias, rotinas, urgências e pausas, para que pudessem consolidar a prática destes profissionais. Para a autora,

As atividades do par IMPORTÂNCIA-ROTINA são planejáveis previamente, constituindo-se em arcabouço da organização escolar. URGÊNCIA-PAUSA são atividades decorrentes da dinâmica da escola e de necessidades emergentes do cotidiano. (PLACCO, 2010, p. 49),

A partir desta teoria, a autora constatou que, em muitos casos, os coordenadores pedagógicos “elegem prioridades” diante das exigências diárias ou das urgências surgidas, o que pode em muitos casos dificultar a realização de atividades previamente planejadas. E, no que tange ao trabalho desenvolvido pelos Assistentes Técnico-pedagógicos, existe rotina ou as emergências ditam o ritmo do trabalho?

Muita semelhança pode ser encontrada na fala dos Assistentes Técnico-pedagógicos à teoria de Placco (2010). Quando a questão do trabalho cotidiano foi direcionada durante o Grupo Focal, gerando discussões, muitas contribuições denunciaram a falta de rotina e de organização profissional. As falas dispostas no quadro abaixo nos auxiliam nesta percepção:

Quadro 07: Trabalho cotidiano do Assistente Técnico-pedagógico

ATP 1	Um dia tu estás no administrativo, outro dia precisa no pedagógico, outro dia é outra necessidade e assim vai...e o planejamento? Nessas horas nem dá tempo de pensar no planejamento, é uma correria só. (E)
ATP 2	Eu trabalho no pedagógico, mas se precisar atender no administrativo eu também vou. Eu não mexo na documentação, mas aquele serviço de atender telefone, atender pai, fazer histórico escolar, anotar pedido de atestado de frequência.
ATP 4	...o ATP substitui qualquer um aqui dentro da escola, mas ninguém substitui o ATP, (E)
ATP 5	Eu não consigo uma rotina nem para fazer as minhas atribuições porque, justamente por isso, o tempo todo te chamam pra alguma coisa. É uma falta de sensibilidade, pra não dizer de respeito, mesmo. (GF)
ATP 6	As atribuições ficaram muito vagas né. Por exemplo, você podia trabalhar na parte do PPP e também na organização da documentação, era uma coisa muito ilimitada as funções, aqui e lá ao mesmo tempo, sem continuidade. (E)
ATP 8	Eu não tenho apesar de estar seis anos no estado como ATP, eu não tenho experiência de ATP. Pois eu já fiz de tudo na escola, menos a minha função. (GF)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2012.

É possível perceber que a falta de planejamento e organicidade por parte dos Assistentes Técnico-pedagógicos deixa este profissional em sobreposição ao ambiente escolar. Sendo que este atua em todas as partes da escola, atendendo as emergências a que Placco (2010) se referiu. O ATP5 queixa-se do excesso destas atividades, considerando falta de respeito ao trabalho do profissional, pois segundo ele é impossível exercer um trabalho benéfico para a escola quando a quantidade sobressai à qualidade.

Do mesmo modo, o ATP2 relata a multiplicidade de funções que realiza na escola, atendendo à demanda e à necessidade. Por fim, ressaltamos a fala do ATP3 que realiza consertos e reparos na estrutura física da escola: “*Sem falar que se quebra uma fechadura, quem conserta sou eu, se cai uma cortina, quem conserta sou eu, se estraga uma porta, quem vai lá arrumar sou eu*”. (E).

Diante deste extrato, alguns questionamentos podem ser feitos: Essa realidade se refere à falta de conhecimento deste profissional quanto à sua atuação? Ou, as exigências do cotidiano escolar se sobressaem às ações planejadas?

Segundo Pinto (2011), muitas vezes o coordenador pedagógico se direciona a atender as necessidades advindas das condições inadequadas de trabalho e

deixa de atuar no âmbito das atividades pedagógicas. Por falta de conhecimento de suas próprias funções, por falta de orientações e conhecimentos sobre a equipe pedagógica, o fato é que, no que tange à prática dos Assistentes Técnico-pedagógicos, suas ações estavam voltadas às questões emergenciais surgidas no cotidiano escolar.

Soares (2011), em sua pesquisa com coordenadores pedagógicos, observou que muitas das ações desenvolvidas pelos coordenadores atendiam a questões burocráticas ou partiam da exigência dos gestores, deixando para segundo plano as questões pedagógicas. O autor segue apontando a falta de sincronia entre os profissionais atuantes na escola e atribui ao gestor grande responsabilidade em organizar este trabalho. Para ele,

Não se trata de individualizar ou integrar todas as ações, mas de o gestor gerenciar as ações de toda sua equipe, mediando o processo e delegando a função ao responsável de fato pela execução das atividades, o que não impede uma participação de todos na realização do que foi solicitado. Talvez seja necessário que os gestores compreendam que não se trata de segmentar o trabalho dos profissionais da escola, mas gerenciar com base nas atribuições e competências de sua equipe, delegando ao profissional que atuará de forma consciente de suas funções e com base nas experiências anteriores, o que contribuirá para a resolução do problema com maior eficácia. (SOARES, 2011, p. 51).

No bojo desta discussão, Almeida (2010), usando de uma metáfora afirma que os coordenadores pedagógicos estão constantemente em um labirinto de escolhas. Estar à disposição das emergências ou das necessidades (e até dos interesses) da escola, dos gestores, dos professores e dos alunos, segundo a autora, é uma das tarefas mais difíceis para o coordenador. As falas dos Assistentes Técnico-pedagógicos refletiram igual dificuldade.

Do mesmo modo, seu contrário apresenta um grau maior ainda de dificuldades. Desafiar as exigências momentâneas e impor-se diante das situações, por fim tomando decisões que visam o bom andamento da escola, exige, sobretudo, planejamento. “É preciso ter coragem para fazer escolhas, definir metas, aproveitar brechas, criar espaços, fazer parcerias.” (ALMEIDA, 2010, p. 45). O quadro a seguir traz informações referentes a algumas atitudes deste profissional diante a demanda:

Quadro 08: Atitudes dos profissionais diante a demanda

ATP 1	Eu seleciono o que acho que é importante e trabalho nesta perspectiva. Tento selecionar algumas emergências, caso contrário não dá pra trabalhar. (E)
ATP 2	...nem o PPP a nossa equipe não consegue trabalhar. Tá tudo sem terminar, eu até começo, mas nunca dá tempo de continuar. (GF)
ATP 3	Só faltava o gestor mandar eu de novo para a biblioteca, daí eu falei, não, na biblioteca eu não trabalho. (GF)
ATP 4	...então eles achavam que eu tava ali pra substituir, e eu dizia: olha, se eu quisesse dar aula eu tinha feito o concurso pra professor, não pra ATP, então foi a única coisa que eu sempre resisti bastante, (E)
ATP 6	...nós fomos buscando o nosso espaço, inclusive não indo mais pra sala, que eu acho que cada um tem a sua atribuição também. (E)
ATP 9	Eu me imponho mesmo, alguns acham que é má vontade, mas não é. (E)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2012.

Observando o exposto, pode-se perceber que estar num labirinto de escolhas, como dito por Almeida (2010), é também uma questão de escolha para o coordenador pedagógico. As atitudes deste profissional diante a demanda apresentada no cotidiano da escola exige certa imposição, o que propõem maior direcionamento e fidelidade às práticas planejadas e, certamente à necessidade de planejá-las.

Não se trata de levantar a bandeira do individualismo, mas sim a ideia de que cada profissional possui atribuições específicas que se relacionam e se complementam, bem como reconhecer a existência de atribuições conjuntas em prol de melhorias na aprendizagem dos discentes. (SOARES, 2011, p. 49)

As falas dos ATPs 1 e 9 apresentam princípios de seleção no seu trabalho, buscando atuar onde as emergências são mais acentuadas, na tentativa de priorizar as questões pedagógicas. Estas ações favorecem o sincronismo, discutido por Soares (2011), onde um trabalho complementa o outro.

Ainda no que tange ao atendimento às questões emergenciais, posto como um desafio à prática do coordenador, surgem, nos estudos de Almeida (2010), metáforas que imprimem sua prática tarefaira e inconstante. Apagador de incêndio e coringa são algumas das mais utilizadas em estudos apresentados sobre o tema. Durante a pesquisa realizada com os Assistentes Técnico-pedagógicos sobre suas

atribuições, em seus relatos, comumente, surgiram metáforas a respeito de seu exercício profissional. Seguem alguns em destaque:

Quadro 09: Metáforas utilizadas pelos sujeitos durante a coleta de dados

ATP 2	Quando eu venho pra cá, não sei o que eu vou fazer ou o que vai acontecer, porque a escola é uma caixinha de surpresas . (E)
ATP 3	Às vezes é nesse sentido assim um quebra-galho . (E)
ATP 4	O ATP é o Severino . (E)
ATP 5	...embora a gente tivesse sempre tapando furos . (E)
ATP 8	A gente é um tipo de faz tudo nessa escola. (E)
ATP 9	Eu me vejo como o elo entre os professores e a direção. (E)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora – grifos meus, 2012.

De acordo com Almeida (2010), alguns coordenadores se utilizam das metáforas por conta da complexidade de suas funções ou mesmo pela falta de delimitação das mesmas. A autora acrescenta ainda, que a metáfora é uma forma de organizar diferentes aspectos de sua própria experiência.

Ao observar a fala do ATP 9, pode-se perceber uma experiência bastante diferenciada dos demais. Para este sujeito, atuar na função de Assistente Técnico-pedagógico é também estar presente como articulador e mediador da prática pedagógica, haja vista a metáfora empregada possibilitar a junção ou a aproximação dos envolvidos.

Inerente à proposta articuladora trazida por Placco (2010), em que se encontra a figura do coordenador pedagógico atualmente, encontra-se a questão das atribuições e suas experiências em lidar com esta demanda. Organização e execução de horários, reuniões com professores, orientações a alunos, preenchimento de relatórios, atendimentos a pais entre tantos outros itens, enfim as questões técnicas e pedagógicas consolidam a jornada destes profissionais. Competindo ainda com todas as atividades atribuídas aos coordenadores pedagógicos, estão postas as atividades emergenciais.

Especificamente em relação aos Assistentes Técnico-pedagógicos, ao tratarmos das questões referentes à sua prática pouco organizada e baseada nas

ações emergenciais, voltamo-nos às suas atribuições legais, expostas na lista de atribuições, documento norteador de seu trabalho, sobretudo na relação estabelecida entre as atribuições legais e as reais desenvolvidas por este profissional no cotidiano escolar.

Quando questionados sobre a lista de atribuições durante o Grupo Focal, os participantes fizeram menção negativa ao formato do documento que os orienta, principalmente porque este nunca foi analisado, discutido e repensado no decorrer destes anos. Todavia, apesar das críticas, afirmaram segui-lo, haja vista ser este o único documento orientador da prática do Assistente Técnico-pedagógico. No olhar deste profissional:

Quadro 10: Caracterização da lista de atribuições

ATP 1	A lista é muito vaga... não é clara se é um serviço mais voltado pro administrativo ou pro pedagógico. (E)
ATP 2	E ainda no final da lista fala que tudo mais que a escola precisar ou necessitar. (E)
ATP 4	Eu fico indignado porque nunca foi revista essa lista. Foi criada e nunca foi discutida ou reavaliada. Nunca fomos chamados para repensar essas atribuições. Estamos esquecidos mesmo. (E)
ATP 5	Aquela vigésima mata todas as outras. Quer dizer que se precisar limpar o chão eu vou ter que limpar né porque está nas minhas atribuições... (GF)
ATP 9	Essa lista foi organizada por quem que não conhecia muito bem a rotina da escola. Nenhum profissional pode ser tão “multifuncional” assim. (E)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2012.

Alguns participantes se queixaram da falta de objetividade de muitos itens que compõem a lista. Ao analisar os itens, o ATP5 destacou o que seria, segundo ele, uma incoerência: o item 7- “prestar auxílio no desenvolvimento de atividades relativas à assistência técnica aos segmentos envolvidos diretamente com o processo ensino-aprendizagem;”. E o quinto item que se refere a: “auxiliar na coleta e organização de informações, dados estatísticos da escola e documentação”.

Para ele a incoerência se apresenta no fato das atribuições tratarem de questões pedagógicas e técnicas, respectivamente. No entanto, percebe-se que estas ações embora com diferentes estratégias, canalizam-se a mesma finalidade: as questões vinculadas ao processo ensino-aprendizagem. Seria possível planejar e/ou executar as ações, voltadas ao processo de ensino-aprendizagem, sem informações e/ou diagnóstico da comunidade escolar?

Pinto (2011), em sua teoria, afirma que, em muitos casos, os coordenadores pedagógicos são tomados por funções burocráticas, mas reconhece que o ponto principal de seu trabalho está “no movimento inter-relacional dessas diferentes condições”. Exatamente o sincronismo de Soares (2011) posto em prática. Para Aguiar (2010, p. 142)

A atribuição do coordenador pedagógico se amplia para o trabalho com professores, pais e alunos, em busca de estabelecer parcerias para o sucesso deste trabalho que, todavia, não ocorre isoladamente, mas em articulação com o gestor e com o apoio de outros profissionais.

Esta dificuldade dos Assistentes Técnico-pedagógicos em realizar um trabalho voltado às questões existentes na escola de forma articulada foi também diagnosticada através da atividade realizada ao fim do encontro no Grupo Focal. A atividade proposta (Figura 04) era que os sujeitos descrevessem em papéis algumas das principais atividades desenvolvidas por eles no cotidiano escolar, para que em seguida analisassem a lista de atribuições e classificassem essas atividades descritas segundo as alternativas: Relação total, Relação parcial e Relação nula.

Esse exercício resultou na Tabela 01, transcrito tal e qual, possibilitando uma análise reflexiva acerca das principais atividades realizadas no cotidiano escolar e a relação estabelecida com aquelas apresentadas na lista de atribuições:

Tabela 01: Relação entre as atividades reais e as legais

Relação total	Relação parcial	Relação nula
Organizar o PPP em conjunto com a equipe.	Atendimento a professores.	Montar processo de alunos com problemas de aprendizagem.
Participar dos conselhos de classe.	Acompanhar planejamento dos professores.	Cuidar, conversar, advertir, orientar os alunos.
Participar na elaboração do PPP.	Atendimento de alunos no que se refere à questão de indisciplina.	Registro de merenda terceirizada no sistema.
Fazer o censo escolar.	Atuar na secretaria no atendimento ao público, telefone, histórico escolar, documentação de alunos e outros.	Ir pra sala de aula quando falta professor.
Organização de projetos pedagógicos.	Participação na elaboração do PPP, supervisão de diários de classe e planejamento do professor.	Substituir professor.
Auxiliar o professor na elaboração do planejamento.	Organizar formação continuada para professores.	Consertar portas e cortinas.
		Substituir a direção da escola quando não se encontra.
		Atender os alunos na escola em que não houver orientador escolar.

Fonte: Elaborado pelos participantes durante o Grupo Focal, 2012.

Ao analisar a segunda opção oferecida durante a dinâmica, a Relação parcial, algumas questões expostas pelos participantes se mostraram contraditórias. Como o coordenador pedagógico pode organizar seu trabalho sem estar voltado às principais figuras de uma escola: alunos e professores? Após este questionamento, trago a contribuição de Souza, (2011, p. 95), quando afirma que “o trabalho do coordenador pedagógico se concretiza a partir de uma prática que assume características de organização, orientação e harmonização com **toda a comunidade escolar.**” (Grifos meus)

Realizar um trabalho voltado a toda a comunidade escolar, como citado por Souza (2011), pressupõe uma prática voltada às questões intrínsecas ao cotidiano escolar. Neste sentido, as informações contidas na Tabela 01 me permitem perceber que os Assistentes Técnico-pedagógicos não têm clareza da sua real função. Pois a lista de atribuições traz no seu sétimo item, uma das atribuições

deste profissional relacionada ao auxílio de atividades relativas à assistência técnica aos segmentos envolvidos diretamente com o processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, este item apresenta total relação com as atividades citadas pelos participantes.

Do mesmo modo, ao classificarem as principais ações desenvolvidas por eles como Relação parcial, não perceberam que todas as ações listadas têm total relação com as atribuições expostas no documento. Ao realizar um contraponto entre as ações realizadas pelos profissionais e aquelas expostas no documento, pude alimentar a primeira coluna da Tabela 02:

Tabela 02: Relação entre as atividades reais e as legais:
Relação parcial

<i>Item da lista de atribuição</i>	<i>Atividades desenvolvidas</i>
Item 11	Atendimento a professores.
Itens 07, 11	Acompanhar planejamento dos professores.
Item 07	Atendimento de alunos no que se refere à questão de indisciplina.
Itens 05, 10 e 12	Atuar na secretaria no atendimento ao público, telefone, histórico escolar, documentação de alunos e outros.
Itens 09, 11	Participação na elaboração do PPP, supervisão de diários de classe e planejamento do professor.
Itens 07, 17	Organizar formação continuada para professores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2012.

Esta falta de clareza quanto suas funções, é evidenciada novamente na última opção, que correspondia a relação nula. O trabalho relacionado a alunos e professores é classificado pelos sujeitos ouvidos como não inerente à prática do Assistente Técnico-pedagógico. Seria então, possível conceber que um coordenador pedagógico não se envolva em questões de indisciplina de alunos? Ou no acompanhamento de planejamento de professores?

Para Pinto (2011) a atuação do coordenador junto ao professor e ao aluno proporciona viabilidade e vitalidade ao trabalho planejado. Ele continua afirmando que o coordenador deve trabalhar com os professores e não somente para os professores, reafirmando a lógica do trabalho coletivo discutida no tópico 4.4.2.

Nestes moldes, a função de coordenação pedagógica se organiza a partir de pressupostos teóricos voltados à articulação do trabalho coletivo, com foco na atuação dos professores, bem como no processo ensino-aprendizagem. Para Soares:

[...] o coordenador pedagógico reconhece que está em constante mudança, tornando-se parceiro político-pedagógico do professor. Em parceria com o professor, o CP contribui para integração de novos conteúdos, para a constante revisão do currículo, a organização do trabalho pedagógico da escola e das metodologias afixadas na transmissão do conhecimento, dando ao professor a oportunidade de um movimento de atualização constante, no qual os saberes e os conhecimentos confrontam-se desencadeando a construção de novos conceitos. (SOARES, 2011, p. 116)

A Tabela 03 revela ainda, que questões voltadas à natureza técnica e administrativa, na visão dos Assistentes Técnico-pedagógicos, não deveriam estar atreladas à prática deste profissional:

Tabela 03: Relação entre as atividades reais e as legais:
Relação nula

Item da lista de atribuição	Atividades desenvolvidas
Itens 12, 17	Montar processo de alunos com problemas de aprendizagem.
Itens 07,	Cuidar, conversar, advertir, orientar os alunos.
Item 04	Registro de merenda terceirizada no sistema.
Itens 10, 14 e 16	Ir pra sala de aula quando falta professor. Substituir professor.
Nenhum item relacionado	Consertar portas e cortinas.
Itens 13, 14 e 16	Substituir a direção da escola quando não se encontra.
Itens 07,	Atender os alunos na escola em que não houver orientador escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2012.

Como relatado em entrevista, o cargo de Assistente Técnico-pedagógico no estado de Santa Catarina surgiu do aglutinamento das funções de Administrador, Supervisor e Orientador educacional. Ao criar esta nova função, exigiu-se do profissional que a ocuparia, uma atuação nestes campos. No entanto, ao analisar a

Tabelas 02 e 03, foi possível perceber que este ponto não está claro para alguns profissionais, que exercem uma prática fragmentada. Separando questões técnicas e burocráticas daquelas de cunho pedagógico, inerentes ao cotidiano escolar, a exemplo o ATP5 que afirmou haver incoerência entre os itens 7 e 5, existentes na lista de atribuições.

Ainda como relações nulas foram classificadas ações como substituição de professores e de direção de escola. Apesar destas atribuições não estarem explícitas no documento, podemos considerá-las como inerentes ao trabalho do coordenador (desde que não se transforme em prática recorrente), pois, para Placco e Souza (2010) e Pinto (2011) o coordenador pedagógico é parte integrante da equipe diretiva da escola, devendo atuar numa prática coletiva.

A lista de atribuições, documento norteador para o trabalho dos Assistentes Técnico-pedagógicos, explicita a necessidade de um trabalho que interligue os diferentes setores da escola. Os itens 01, 02, 05, 10, 12, 13 e 17 estão direcionados ao trabalho técnico, e se complementam com os itens 6, 7, 8, 9, 14 e 15 que se referem às questões pedagógicas. Pois, para Pinto (2011), as questões técnicas e pedagógicas se complementam na busca pelo sucesso da prática pedagógica, garantindo assim, a qualidade de ensino.

Para Geglio (2010, p. 117), o coordenador pedagógico vem para atuar no “papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador do grupo e com o grupo.” Deste modo, é possível afirmar que a coordenação pedagógica surge para unificar o trabalho desenvolvido no ambiente escolar, sendo que a partir de movimentos democráticos, este profissional deixou de supervisionar e passou a fazer parte do grupo, como autor da própria história. Atuando em todos os campos da escola desde a organização técnica à pedagógica.

A Tabela 04, com informações referentes à Relação Total entre as atividades desenvolvidas e aquelas estabelecidas na lista de atribuições, foi organizada pelos participantes sem grandes dificuldades. Todas as atividades descritas pelos Assistentes Técnico-pedagógicos apresentam relação com a lista de atribuições deste profissional, o que pressupõe relação total entre as funções realizadas e a lista de atribuições.

Tabela 04: Relação entre as atividades reais e as legais:
Relação total

<i>Item da lista de atribuição</i>	<i>Atividades desenvolvidas</i>
Item 09	Organizar o PPP em conjunto com a equipe.
Item 15	Participar dos conselhos de classe.
Item 09	Participar na elaboração do PPP.
Itens 12 e 06	Fazer o censo escolar.
Itens 02,03 e 15	Organização de projetos pedagógicos.
Item 11	Auxiliar o professor na elaboração do planejamento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2012.

Diante do exposto é possível perceber que todas as atividades listadas como as mais comuns pelos Assistentes Técnico-pedagógicos condizem com a prática realizada pelo coordenador pedagógico, como demonstram estudos apresentados no capítulo III do presente trabalho.

Outra questão que merece destaque ainda referente às atribuições, é a presença dos itens 8, 14 e 20 na lista de atribuições que orienta o trabalho do Assistente Técnico-pedagógico. São eles: 8- “desenvolver outras atividades afins ao órgão e a sua área de atuação”; 14- “comprometer-se com atendimento às reais necessidades escolares”; 20- “executar outras atividades de acordo com as necessidades da escola”.

Observando a descrição destes itens, pode-se perceber que há muita semelhança na sua descrição e na sua finalidade: atender a demanda da escola de modo generalizado. No entanto, essa semelhança observada não garante segurança aos Assistentes Técnico-pedagógicos, que levantaram questionamentos do tipo: que reais necessidades da escola são essas? Que atividades afins eu tenho que desenvolver? Esses questionamentos transparecem a angústia de alguns Assistentes Técnico-pedagógicos, que se sentem atrelados à lista de atribuições e, mesmo sem a compreender, a tomam como modelo de atuação.

É evidente que existem dúvidas por parte dos Assistentes Técnico-pedagógicos em relação às atribuições. No entanto, mesmo sem concordar, ou sem aceitar o conteúdo deste documento, o fato é que estes profissionais o

tomaram como prescrição para desenvolver seu trabalho. Seria mais cômodo executar do que analisar, repensar e questionar o que está exposto no documento?

Ao discutir questões referentes ao profissional e ao trabalho desenvolvido por ele, é possível perceber que muitas são as dúvidas referentes à organização do trabalho do Assistente Técnico-pedagógico nas escolas, que, assim como o coordenador pedagógico encontra obstáculos para realizar suas atividades, pois é atropelado pelas tarefas urgentes e necessidades oriundas do cotidiano escolar.

Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal-delimitadas, com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço. (GARRIDO, 2009, p. 11)

No bojo desta discussão, percebo que estes profissionais com pouca tradição nas escolas vinculadas à rede estadual de Santa Catarina, os Assistentes Técnico-pedagógicos, estabeleceram uma relação de dependência com a lista de atribuições, tomando-a como um documento rígido, permeado de imposições, capaz de delimitar as ações desenvolvidas por eles no cotidiano escolar. Seria possível uma lista composta por vinte atribuições atender a todas as especificidades do cotidiano escolar? E se alguma ação emergencial ocorrer na escola e não estiver na lista de atribuições, esta não será tratado pelo Assistente Técnico-pedagógico?

É fato que a lista de atribuições não tem este formato rígido, nem a intenção de sê-lo, pois é um documento que tem como propósito servir de parâmetro para a realização do trabalho deste profissional, em que as necessidades e interesses da escola são elementos considerados essenciais no desenvolver de seu trabalho.

Todavia, existe também a necessidade de reorganizar o atual e organizar outros documentos, esmiuçando estas atribuições a ponto de interpretá-las, pois as ações expostas em documento são abrangentes e possibilitam muitos olhares. Este fato justifica a queixa dos Assistentes Técnico-pedagógicos pela ausência de formação continuada e de encontros que possibilitem a discussão do cotidiano vivenciado por eles, de modo a interpretar, repensar e avaliar as atribuições propostas no documento e aquelas realizadas nas escolas.

Para Garrido (2009, p. 10), é importante investir na formação do coordenador já que:

[...] ele é o agente estimulador e articulador desse processo. Para tanto, é preciso que ele, figura isolada em sua unidade escolar, tenha também um espaço coletivo e formador, no qual possa apresentar as dificuldades inerentes à sua nova função, partilhar angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências... crescer profissionalmente, para poder exercer de forma plena sua função.

Quando a autora afirma que a reflexão da própria prática propicia o crescimento profissional, e que este é essencial para exercer tal função, eu questiono: como exercer de forma plena a função de Assistente Técnico-pedagógico?

Ao elaborar tal questionamento, coloco igualmente minha prática de Assistente Técnico-pedagógico em questão. Da mesma forma que meus colegas, percebo que minhas ações cotidianas respondem principalmente às questões emergenciais. Ao me apropriar destes questionamentos, repenso minha atuação nesta função e percebo a importância de organização e planejamento das minhas ações, para que eu possa assumir uma postura de articulador pedagógico, atuando com alunos, com professores, atendendo também as questões burocráticas – intrínsecas ao cotidiano escolar.

Os estudos apontam que a função de coordenação pedagógica se organiza a partir de pressupostos teóricos voltados, sobretudo, à articulação do trabalho coletivo. Conceber a inclusão de formação continuada para os profissionais atuantes nesta função é também reconhecer a importância de sua atuação nas escolas.

Entretanto, no que tange à prática profissional do Assistente Técnico-pedagógico, tão importante quanto a formação continuada, é o fato de que este profissional precisa vivenciar a realidade da escola e se apropriar da dinâmica estabelecida. Para isso ele não pode ser dependente nem da lista de atribuições nem dos acontecimentos emergenciais. Precisa se sentir um elemento a mais, disposto e disponível a contribuir com seus pares para a realização de um trabalho que resulte no sucesso para toda a comunidade escolar.

Ao escutar os sujeitos desta pesquisa, meus colegas, percebi que muitos profissionais não conseguem estabelecer relação entre as ações cotidianas e as

atribuições expostas em documento. Sobretudo por estarem divididos entre a teoria e a prática, baseados no trabalho fragmentado, não conseguindo assim interpretar as ações propostas no documento, que convertem à realização do trabalho coletivo.

Diante do exposto, considero a função de Assistente Técnico-pedagógico, como dito por Garrido (2009), com pouca tradição, e assim como a coordenação pedagógica, em vias de construção. Todavia, percebo grande potencial nestes profissionais, que necessitam edificar sua função nas escolas catarinenses, criar história e tradição, com espaços propícios para discussão da função e de suas ações. Seu trabalho necessita estar pautado na mediação e na articulação do trabalho coletivo, apropriando-se dos olhares de constatação e reflexão discutidos por Placco (2010), atendendo a demanda da escola, com interesses e necessidades de toda a comunidade escolar.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*“Ser igual é muito mais fácil.
Basta deixar-se levar pela onda,
ir fazendo o que todos fazem,
não é preciso pensar muito nem tomar decisões.
As decisões já estão tomadas.
É só seguir a onda.
A vida é uma grande festa.
Mas o “diferente” está sozinho.
Não existe nenhuma onda que o leve,
nenhum bloco que o carregue.
Cada movimento é uma batalha.”
(Rubem Alves, 1998)*

O presente texto, resultado das discussões referentes ao cargo de Assistente Técnico-pedagógico, está fundamentado numa concepção de escola que sofreu ao longo dos tempos significativas mudanças em sua estrutura. De âmbito social, cultural e histórico, estas mudanças influenciaram diretamente na organização do trabalho realizado no seu interior.

Baseia-se igualmente na teoria de que esta escola, marcada por mudanças, tornou-se complexa, múltipla e detentora de contextos individuais. A estrutura e a organização do trabalho realizado na escola a partir da ótica de uma equipe pedagógica, ou equipe gestora passou a ser considerada como uma dessas importantes mudanças no cenário educativo.

A composição desta equipe, assim como a escola, apresenta uma trajetória composta por significativas mudanças. O caráter rígido e autoritário, com a finalidade de avaliar o andamento do estabelecimento escolar, a prática do professor até o nível de desenvolvimento dos alunos marcou um período de fiscalização em todos os ambientes inerentes à escola, preconizado, segundo Saviani (2003), na educação jesuítica.

A trajetória destes profissionais foi marcada por mudanças compreendidas desde a distinção entre bacharelado e licenciatura e a separação entre atividades técnicas e administrativas refletindo, na formação dos professores e dos técnicos em educação até a Reforma Universitária, na década de 1960, com a formação dos especialistas em assuntos educacionais no curso de Pedagogia.

A atuação destes especialistas nas escolas de todo o país teve seu auge durante as décadas de 1980 e 1990. Seu declínio, a partir da década de 1990, foi marcado pelo desencadeamento de movimentos de democratização da educação brasileira. Pinto (2011) afirma que havia duras críticas ao pedagogo que era egresso das diferentes habilitações, pois este tinha uma visão fragmentada do trabalho desenvolvido nas escolas.

Assim, com as reformas educacionais em alta, e o encerramento dos modelos curriculares centrados na formação das habilitações, a prática fragmentada evoluiu para a condensação das habilitações em uma função: a coordenação pedagógica. A coordenação pedagógica, tema recorrente em diversos estudos, não apresenta uma linearidade histórica em sua constituição, pois ela vem se constituindo, também a partir de características herdadas dos especialistas em educação, nas funções de orientador, supervisor e administrador escolar.

Todavia, é possível perceber que muitas características atribuídas a este profissional, através de estudos recentes, propõem a formulação de sua identidade. Atitudes de articulação pedagógica, trabalho coletivo e a prática da formação continuada de professores são atribuídos ao coordenador pedagógico atuante nas escolas. Nestes moldes, a função de coordenação pedagógica se organiza e se converte a partir de pressupostos teóricos voltados, sobretudo, à articulação do trabalho coletivo, com foco na atuação dos professores, bem como no processo ensino-aprendizagem.

Com características históricas semelhantes à coordenação pedagógica, destaco a função do Assistente Técnico-pedagógico, que assim como a primeira, foi fruto de um movimento de democratização da educação – caracterizado no estado de Santa Catarina, substituindo os especialistas em assuntos educacionais, passando então a integrar a equipe pedagógica das escolas.

O cargo de Assistente Técnico-pedagógico, criado com a finalidade de atender uma demanda especificamente técnica, nos órgãos da Secretaria de Educação do Estado, sofreu, ao longo de décadas, significativas mudanças em sua estrutura. A maior e mais importante deve-se ao fato de que este profissional passou a atender, de acordo com as legislações específicas, as questões técnicas e pedagógicas das escolas onde passaram a atuar. De modo que este cargo

representa para o estado de Santa Catarina, a substituição dos orientadores educacionais, dos administradores e dos supervisores escolares.

Para tanto, a partir de estudos voltados aos integrantes da equipe pedagógica atuante nas escolas, bem como à sua prática profissional, esta pesquisa se preocupou em analisar em específico, um componente: o Assistente Técnico-pedagógico, tendo como principal objetivo identificar a relação entre as atribuições legais e a prática desenvolvida por este profissional.

Tal investigação me possibilitou algumas percepções, entre elas: que estes profissionais, embora experientes e com formação inicial na área da educação, ao assumirem determinada função nas escolas vinculadas à rede estadual de Santa Catarina enfrentaram dúvidas e controvérsias em relação ao papel que lhes compete desempenhar nas escolas.

Os profissionais atuantes na função de Assistente Técnico-pedagógico, ao aliarem seus saberes práticos e experienciais, construíram a seu modo, alguns com mais facilidade, outros com menos, diferentes saberes profissionais acerca da realidade escolar. Essa construção da prática profissional exige uma parcela de improvisação e de adaptação frente à demanda apresentada, haja vista não haver ambientes escolares iguais, nem situações iguais, muito menos pessoas iguais. E os Assistentes Técnico-pedagógicos, ao iniciarem suas atividades aliaram suas vivências de escola às atitudes de improviso e adaptação?

A escuta dos participantes revelou que, na chegada destes profissionais à escola, o que lhes serviu de base para realização do seu trabalho e na organização de tais saberes foi uma lista de atribuições. Um documento norteador configurado a partir de atribuições referentes à prática do coordenador pedagógico.

Críticas por parte dos Assistentes Técnico-pedagógicos ao conteúdo deste documento se fizeram presentes durante a coleta de dados. No entanto, o mesmo documento criticado foi rigidamente utilizado como parâmetro para a realização do trabalho, surgindo assim uma relação de submissão por parte do profissional a este documento.

Observei ainda uma interpretação prescritiva do conteúdo deste documento por parte do Assistente Técnico-pedagógico, resultando numa relação de dependência. Dependência por moldes de atuação no cenário educativo. A necessidade por estes direcionamentos é resultado de uma vivência baseada em

modelos, que, de acordo com os relatos, foi vivenciado pela maioria dos participantes.

Isto posto, percebi que a lista de atribuições não serviu apenas como um norte, como parâmetro para o trabalho do Assistente Técnico-pedagógico. Pelo contrário: serviu para sistematizar o trabalho desenvolvido por estes profissionais nas escolas, pois as atribuições foram e continuam sendo utilizadas como manual do que, como e quando fazer determinadas tarefas. Seria então mais confortável para o Assistente Técnico-pedagógico organizar suas ações a partir de um documento do que vivenciar a dinamicidade da escola e assumir seu real papel? Mas que real papel é este? Estes profissionais têm conhecimento de sua função?

Em meio a queixas, desabafos e indignações dos participantes entendi que para estes profissionais conviver com as singularidades da escola é também conviver com um cotidiano marcado pela interrupção e pela surpresa, o que tem uma representatividade negativa no seu cotidiano. Eles exercem um trabalho sem planejamento, pautado em escolhas e com atendimentos prioritários, pois a demanda da escola apresenta muitas exigências. E, ao atentar para as necessidades, muitas vezes burocráticas, deixam de atuar no âmbito das atividades pedagógicas. Diante do exposto, inquieto-me perguntando: não seriam as questões pedagógicas as prioritárias? E esses profissionais já não teriam conhecimento disto, haja vista serem profissionais experientes, com formação e conhecedores da dinâmica da escola?

A meu ver, torna-se perceptível, ao tecer algumas considerações sobre a relação entre atribuições legais e as praticadas pelos Assistentes Técnico-pedagógicos, que estes, ao se constituírem profissionalmente nesta nova função, ficaram atrelados à lista de atribuições e não externaram atitudes de adaptação e enfrentamento com o cotidiano escolar. O que nos demonstra que estes profissionais ficaram divididos entre o documento e a prática. Entre o que está escrito e o que deve ser realizado.

Estas dúvidas quanto suas ações foram percebíveis quando eles ao analisarem suas ações cotidianas não conseguiram estabelecer relação com o documento, queixando-se de que muitas atividades desenvolvidas por eles no cotidiano da escola não condizia com sua função, pois não estava escrito na lista de atribuições. No entanto, após análise, observei que a maioria das atividades

realizadas por eles no cotidiano da escola tinha estreita ligação com o exposto na lista. Talvez não de forma explícita, escrita *ipsis literis*, mas, quando interpretadas, as ações realizadas por estes profissionais se adequavam às ações esperadas de um coordenador pedagógico, um mediador atuante em todos os segmentos da escola, ações estas descritas no documento. Sobretudo porque a lista de atribuições traz em seu conteúdo, questões abrangentes que pressupõem ações voltadas às questões técnicas e pedagógicas, sugerindo ao profissional uma atuação global na escola, atendendo as necessidades da comunidade escolar.

Neste íterim questiono: seguir uma lista composta por vinte atribuições seria o suficiente para moldar a atuação de um profissional? Ler nas entrelinhas deste documento, interpretando-a, não faria mais sentido já que atuar na coordenação pedagógica pressupõe ações práticas, dinâmicas e interativas?

Estabelecer relações entre a prática deste profissional e o documento contendo as atribuições possibilitou-me conhecer com mais propriedade diferentes olhares a respeito das tensões vivenciadas no ambiente escolar. Pude entender que a escola é dinâmica e singular e que cada profissional alia seus saberes construídos à sua atuação profissional de modo particular. Por fim, não descaracterizo a importância e a necessidade deste documento norteador para os profissionais que assumiram a função de Assistente Técnico-pedagógico.

No entanto, sigo reafirmando que as atribuições não podem ser determinantes únicas para a prática deste profissional, pois estas estão atreladas à dinâmica da escola, que compreende entre outras as necessidades e interesses de toda comunidade escolar. Por este motivo, as ações do Assistente Técnico-pedagógico baseadas em sua lista de atribuições, devem ser de cumplicidade, de parceria e de compromisso com o trabalho coletivo, convergindo sempre ao sucesso do processo ensino-aprendizagem.

5.1. Eu, a pesquisadora...

Identifico-me com a epígrafe escrita por Rubem Alves (1998) tanto como pesquisadora desta dissertação como também profissional atuante no cargo de

Assistente Técnico-pedagógico, pois as questões aqui discutidas denunciam e oportunizam o repensar de tantas outras.

Se cada movimento é mesmo uma batalha, considero este um. Um movimento que partiu de mim, não com a intenção de julgar as ações destes profissionais, meus colegas, ou ainda prescrever modelos de atuação. Quis, além de responder às minhas inquietações profissionais, propiciar contribuições e reflexões a respeito de aspectos históricos, políticos e sociais que compreendem a prática deste profissional.

A minha preocupação inicial estava voltada à atuação do Assistente Técnico-pedagógico de forma articulada aos interesses e necessidades do ambiente escolar, da equipe de professores e do grupo de alunos. E, ao relacionar as atividades reais com as legais, portanto ao analisar as práticas de meus colegas, me coloquei, em muitos momentos, em análise da minha própria prática.

Assim como meus colegas, me percebi um profissional dependente das atribuições expostas no documento. Falta de iniciativa? Falta de oportunidades? Falta de conhecimento? Talvez sim. Mas acrescentaria a este quadro, a necessidade de repensar e avaliar as características deste cargo, sobretudo, através da formação continuada.

Do mesmo modo que percebo as fragilidades, permito-me refletir sobre este profissional, sobre esta prática, sobre este cenário. Neste momento, trago Zygmunt Bauman (2003), filósofo polonês, que, ao discutir as mudanças que a sociedade moderna atravessa, revela que desde o individualismo até as relações de trabalho, família e comunidade, o tempo e o espaço deixam de ser concretos e absolutos e passam a ser líquidos e relativos. E é a partir desta reflexão que visualizo a trajetória do Assistente Técnico-pedagógico. Nós, embora frutos de uma dinâmica rígida, cheia de delimitações, com uma visão fragmentada da escola e resultados da aglutinação das especializações, vivemos hoje diante de uma escola intitulada por André (2011) como um organismo vivo e composto por singularidades. E como tratar estas singularidades que permeiam o ambiente escolar? De que modo o trabalho do Assistente Técnico-pedagógico pode contribuir para as questões que emergem da realidade escolar?

Estar diante de um organismo vivo, exige que nós, os Assistentes Técnico-pedagógicos, assumamos uma postura de engajamento, compromisso e que,

acima de tudo, priorize o trabalho parceiro, com ações de cumplicidade. Em que o importante está na construção de uma dinâmica de trabalho conforme o contexto vivenciado, sem modelos prontos, sem receitas ou métodos para direcionar o trabalho pedagógico.

Ao término deste estudo, concluo que a escola tem sua dinâmica própria e a questão dos enfrentamentos do cotidiano escolar que vivencia o Assistente Técnico-pedagógico na atualidade não pode mais ser emprenhada por questões históricas, marcadas pelo controle e fragmentação. Estas relações vivenciadas entre o profissional e a demanda da escola na atualidade necessitam um olhar mais sistêmico e menos rígido, o que pressupõe engajamento do profissional quanto à sua prática, tornando-a dinâmica, coletiva, líquida.

Espero que o resultado deste estudo instigue tantos outros e que contribua para uma reflexão mais crítica sobre o Assistente Técnico-pedagógico, principalmente no que tange à sua prática nas escolas vinculadas à rede estadual catarinense. E que sirva principalmente para reafirmar a potencialidade destes profissionais que para isso, necessitam repensar, analisar e discutir seu trabalho com bases em experiências e estudos a respeito da temática coordenação pedagógica.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, L. G. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. *In*: ALMEIDA, L. R. ; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ALARCÃO, I. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. *In*: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ALVES, N. N. de L. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007, 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ALVES, N. N. de L.; BARBOSA, I. G. **Identidade profissional da coordenação pedagógica na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0415.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

ALVES, R. **Conserto para corpo e alma**. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, nº 113, p.51 – 64, julho/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n113/a03n113.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A., VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. *In*: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. 5. ed. Edições Loyola, São Paulo, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. O cotidiano escolar, um campo de estudo. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, R. L. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. Edições Loyola, São Paulo, 2011.

BARBOSA, A. A.; SILVA, C. G.; NASCIMENTO, S. C. R. Expectativas de interação entre o supervisor pedagógico e o professor: controle ou autonomia. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 12/2009, p. 331-357. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> Acesso em: 25 mar. 2011.

BARREIRA, K. V. V. **Prática em extinção ou processo de renovação?** Um estudo sobre a supervisão educacional. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. ; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**; tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis : Vozes, 2002, p.17-36.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BLANDINO, F. M. L. **A construção do coordenador pedagógico rumo a um projeto de escola: o ideal, o legal e o real**. 1996. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Conselho Federal de Educação, **Parecer 252** de 11 de abril de 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 72.846**, de 26 de setembro de 1973.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. Disponível em:

http://www4.univali.br/sophia/blocks/portfolio_sophia/viewmycomments.php?itemid=225803&courseid=37155>. Acesso em: 02 dez. 2011.

DEBUS, M. Manual de excelência em la investigación mediante grupos focales. *In*: ESPERIDIÃO, E. **Reflexões sobre a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa**. São Paulo: Fundação Editora de UNESP, 2004.

Dicionário da **Língua Portuguesa** Globo, 2006.

DOURADO, L. F. – Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *In: Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas: Cortez/CEDEZ. V. 28, nº 100, 2007.

FERNANDES, M. J. S. A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar. **RBPAE** – v.27, n.3, p. 361-588, set/dez 2011.

FUSARI, J. C. Formação continuada de educadores na escola e em outras situações. *In: BRUNO, E. et al. (Orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente*, 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In: BRUNO, E. et al. (Orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente*, 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In: PLACCO, V. M. N. S. e ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In: PLACCO, V. M. N. S. e ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GESSER, V. **O Planejamento educacional: da gênese histórico-filosófica aos pressupostos da prática**. Curitiba, CRV, 2011.

GHIRALDELLI Jr., P. **Richard Rorty – a filosofia do Novo Mundo em busca de mundos novos**. Petrópolis, Vozes, 1999.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2002

GRINSPUN, M. P. S. Z. **O papel da orientação educacional diante das perspectivas atuais da escola**. São Paulo: Cortez, 2003

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, P. G.; SANTOS S. M. **O coordenador pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas**. Vol.2 nº 4 jul./dez. 2007 P. 77-90. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas> Acesso em: 23 abr. 2011.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar**: curso básico. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

LUCK, G. **O que precisamos em uma organização escolar**: administradores ou gestores? Em *Jornal Virtual Gestão Educacional*, s/d. Disponível em http://www.gestaoeducacional.com.br/canal_ver_materia.php?materia=o_que_precisamos_administradores_gestores.htm&imagens=gestao_pessoas. Acesso em: 25 nov. 2011.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Série Cadernos de Gestão.

LÜCK, H. **Ação integrada**: Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARINS, H. O. Gestão escolar: a complexa relação entre formação e ação. In: FELDMANN, M. G. Org. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. p. 221-241.

MATE, C. H. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. In: ALMEIDA, L. R. de; CRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009, 9. ed. p.72-77.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PLACCO, V. M. N. S. Formação e prática do educador e do orientador. Campinas: Papyrus, 2007.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T., Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e Os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico n confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico n confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

PIMENTA, S. G. **Questões sobre a organização do trabalho na escola**. Disponível em www.coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufsc Acesso em: 22 abr. 2012.

PINTO, U. A. **Pedagogia e pedagogos escolares**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, E. D. P. B. **A prática do coordenador pedagógico** – limites e perspectivas. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Lei Complementar Nº 49** de 24 de abril de 1992. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Lei Complementar Nº 1139** de 28 de outubro de 1992. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Editais da SED N.º 003/2001**. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria>>. Acesso em: 18 mar. 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação, **Decreto de Nº 3.284**, de 04 de julho de 2005. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação, **Lei Complementar de Nº 287**, de 10 de março de 2005. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação, **Lei Complementar de Nº 288**, de 10 de março de 2005. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Editais da SED Nº 12/2005**. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

SANTOS, L. L. de C. P.; OLIVEIRA, N. H. **O coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática da escola**. Disponível em <www.coordenacaoescolagestoes.mec.gov.br/ufsc> Acesso em: 12 abr. 2012.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr., p. 99-134, 2007.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Supervisão da educação**: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1986.

SILVA, M. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SILVA, M. O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cad. CEDES* [online]. 2003, vol.23, n.61, pp. 283-301. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2012.

SOARES, A. F. C. **Coordenação pedagógica**: ações, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

SOLE, I. **Orientação Educacional e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

SOUZA, V. L. T., PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

SZYMANSKI, H. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2000, Nº 13. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso: 13 jan. 2012.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 16. ed. São Paulo, SP: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico** – do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

WALTRICH, R. E. de L., **O Coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis**: Marcas de uma experiência democrática. 2008, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ZIMMERMANN, M. H.; MARTINS, P. L. **O Grupo focal na pesquisa qualitativa: relato de experiência**. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/211_86.pdf . Acesso em: 22 abr. 2011.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido.

APÊNDICE B: Questões para a entrevista.

APÊNDICE C: Convite para participação do grupo focal.

APÊNDICE D: Quadro síntese das entrevistas.

APÊNDICE E: Quadro síntese do grupo focal.

APÊNDICE F: Quadro analítico final.

APÊNDICE A

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EEAN/HESFA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Resolução nº 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI

PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – PMAE

Sr(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **O Assistente Técnico-pedagógico: atribuições legais e prática profissional**, que tem como objetivos: Correlacionar as atribuições legais e a prática real desenvolvida pelo Assistente Técnico Pedagógico no interior das escolas públicas estaduais de Santa Catarina, vinculadas a 17ª GERED de Itajaí. Este é um estudo baseado em uma abordagem **qualitativa** utilizando como método a **Entrevista** e o **Grupo focal**.

A pesquisa terá duração aproximada de **1 hora**, com o término previsto para **14/08/12**.

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de **diálogo**. A entrevista será gravada em **áudio e vídeo** para posterior transcrição – que será guardado por cinco (05) anos e incinerada após esse período.

Sr(a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. **Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada à sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área **da educação**.

Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Orientadora: Verônica Gesser _cel: (47) **9609-0129** / e-mail: gesserv@univali.com.br

Orientanda: Shirlei de Souza Corrêa _cel: (47) **9613-1422** / e-mail: shirleiscorrea@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa EEAN/HESFA: (21) 2293-8148/ramal 228. Rio de Janeiro

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: _____

(assinatura)

Itajaí, ___ de _____ de 2012.

APÊNDICE B

Título: O ASSISTENTE TÉCNICO PEDAGÓGICO: ATRIBUIÇÕES LEGAIS E PRÁTICA PROFISSIONAL

Questão da pesquisa:

Qual a relação existente entre as atribuições legais e a prática real desenvolvida pelo Assistente Técnico Pedagógico no interior das escolas públicas estaduais de Santa Catarina, vinculadas a 17ª GERED de Itajaí?

Objetivo geral:

Correlacionar as atribuições legais e a prática real desenvolvida pelo Assistente Técnico Pedagógico no interior das escolas públicas estaduais de Santa Catarina, vinculadas a 17ª GERED de Itajaí?

Objetivos específicos:

- Analisar a complexidade da função realizada.
- Confrontar as ações realizadas com as atribuições especificadas legalmente.
- Mapear as parcerias que o coordenador pedagógico pode estabelecer para desenvolver um trabalho coletivo.
- Analisar em que nível a formação continuada se constitui como medida importante para auxiliar no aprimoramento da prática diária.
- Identificar ações que possam superar as dificuldades encontradas pelos coordenadores pedagógicos em sua prática diária.

Roteiro para entrevista semi-estruturada:

- 1- Descreva-me sua trajetória profissional.
Formação, experiências profissionais, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação na função.
- 2- Quais são as atividades desenvolvidas por você cotidianamente no espaço escolar?
Consegue organizar uma rotina profissional; atende a demanda da comunidade escolar; segue as atribuições inerentes à função de Assistente Técnico Pedagógico?
- 3- Sabemos que anualmente existe um período destinado ao planejamento para os profissionais da educação atuantes no interior das escolas. De que modo suas ações são planejadas e/ou articuladas para que possam ser desenvolvidas durante o ano letivo?

APÊNDICE C



É com muito carinho que convido você para participar de um encontro onde será realizado um Grupo Focal, sob a temática: **O ASSISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO: ATRIBUIÇÕES LEGAIS E PRÁTICA PROFISSIONAL**. Esta se caracteriza como a 2ª etapa de coleta de dados para minha dissertação e, portanto, este encontro não terá caráter formativo.

Local: UNIVALI – no prédio do Mestrado em Educação, Sala 8.

Data: 06 de julho de 2012.

Horário: 14 horas

Shirlei de Souza Corrêa

APÊNDICE D

Síntese das Entrevistas

ATP1	Eu tenho iniciativa e vontade, eu que tô tomando posicionamento de ter atitude e fazer um trabalho legal, mesmo sem orientação
	No início fiquei somente no administrativo, tive que aprender tudo na prática mesmo, não tinha contato, ia muito à gerência levar documentação, prestação de contas das serventes, todo mês, recursos do FNDE, ata da APP, conselho deliberativo, reuniões, tudo eu que acompanhava, que registrava, tudo de administrativo, nada de pedagógico.
	Na escola hoje a gente não consegue nem fazer uma reunião, a equipe pedagógica da escola ninguém sabem quem é. Pra vê como o trabalho pode ser desenvolvido assim?
	Eu vejo um trabalho desorganizado, sem orientação, sem rumo, aqui e em todas as escolas.
	Um dia tu estás no administrativo, outro dia precisa no pedagógico, outro dia é outra necessidade e assim vai...e o planejamento? Nessas horas nem dá tempo de pensar no planejamento, é uma correria só.
	Não consigo me organizar, no meu entendimento, o trabalho do ATP é voltado pro pedagógico e pro professor, e também pro administrativo quando a escola precisa, mas aqui eu atendo tudo ao mesmo tempo.
	...o pedagógico tá completamente comprometido e, por exemplo, reuniões pedagógicas não acontecem aqui na escola, então como que se acompanha o trabalho do professor se não para pra discutir, pra ouvir, pra reunir, pra planejar
	Não há coletividade. Um pai vem reclamar, um professor vem reclamar, é repassado pra direção, se a gente não insistir muito, muito, passa e fica por isso mesmo, volta pra gente, ou eu resolvo ou fica por isso mesmo
ATP2	Nem um pouco segura. Me senti muito desamparada porque só o que eu tinha era a lista de 20 atribuições na mão. O que é uma palhaçada, por que é muito pouco pra gente que tá chegando novo. E ainda no final da lista fala que tudo mais que a escola precisar ou necessitar.
	Pra mim foi tudo novo: comunidade nova, escola nova, cargo novo. Daí eu me senti bem desamparada. Eu acho que faltou orientação, de encaminhamento, de alguém da GERED mostrar o caminho. Que chamasse a gente para conversar e perguntasse como ta na escola, tão conseguindo trabalhar?
	Eu junto com a equipe ajudamos a orientar os professores quanto a seu trabalho desenvolvido em sala de aula.
	Nós nunca temos um espaço preparado com carinho pra gente sentar e conversar sobre nosso dia-a-dia, sobre nossos dilemas e angústias. Geralmente os cursos ou reuniões são sobre outros temas e chamam agente pra representar a escola. Ano passado fui num curso sobre inclusão, para representar a escola. O único curso que eu sei que foi específico pra ATP foi lá em Florianópolis, no ano passado. Eu não pude ir.
	Eu acho que eu faço mais do que poderia. Na verdade eu faço tudo e não faço nada, porque o trabalho não aparece.
	Eu trabalho no pedagógico, mas se precisar atender no administrativo eu também vou. Eu não mexo na documentação, mas aquele serviço de atender telefone, atender pai, fazer histórico escolar, anotar pedido de pedido de atestado de frequência.

APÊNDICE E

Síntese do grupo focal

ATP1	Alguém já viu o que é assistente? Eu não me considero quem só assiste.
	Como que não tem orientação nenhuma pra nós, onde é que tá a importância da alma da escola, onde é que está a importância que eles estão nos dando, só se chama diretor e eles tem tudo e não nos repassam nada, ao menos a minha não me repassa nada, a gente tá lá que não sabe pra onde ir, e é um autoritarismo que eu não estava acostumada,
	Quando tem uma reunião de ATP's, ela não vai te convidar. As informações lá são confidenciais, acontece assim. Na minha escola os meus problemas são os assessores. O diretor dá muito espaço pra eles trabalharem, os assessores que não sabem o que fazer, agora eles que estão perdidos, e querem botar o dedo em todas as feridas. Não é um trabalho engatilhado sabe? É cada um por si mesmo.
	Eu tava acostumada com esse contexto, porque que eu me frustro agora, porque eu não to conseguindo desempenhar bem a minha função, me sinto sozinha.
	Primeira coisa que a gente já falou, deixar clara a função. Fui bem recebida e senti autonomia para trabalhar, daí foi fácil me impor diante das necessidades da escola.
	Na escola hoje a gente não consegue nem fazer uma reunião, a equipe pedagógica da escola ninguém sabem quem é.
ATP2	Eu acho que o x da questão está realmente nisso, definir melhor as funções, também o nome e a questão das atribuições,
	Por que não trocam o nome por coordenador pedagógico ou mediador como foi falado em Florianópolis?
	aí são três diretoras, diziam é muito cacique pra pouco índio, e eles ficam naquela função achando que os três tem que administrar e na verdade quem faz de tudo somos nós.
	É isso aí que a gente tem que estar muito bem informado do direito, da atribuição, de como funciona uma escola, qual a atribuição do diretor, do assessor, e exigir deles que isso não é justo, cada um entrou com o seu papel lá e tem que desempenhar o seu papel, e é isso assim que eu to com muita dificuldade, eu to muito frustrada lá na minha escola por causa de toda essa dificuldade de trabalhar com a direção,
	Tudo é tudo. É orientação, a gente apaga fogo, a gente aparta briga, dá conselho, chora junto, ri, a gente faz muita coisa e não faz nada, ao mesmo tempo. Nem o PPP a nossa equipe não consegue trabalhar. Tá tudo sem terminar, eu até começo, mas nunca dá tempo de continuar
	Nós fazemos o papel pedagógico de qualquer maneira, na direção, ou como assessor, ou como diretor, ou como o ATP, nós não vamos deixar de fazer a nossa função, talvez até com maior brilho, porque tu vai ver o teu trabalho sendo valorizado, as tuas funções estão sendo feitas.
	Nem sempre dá pra fazer o que foi pensado ou planejado, muitas vezes não dá pra fazer por causa das emergências que vão surgindo.
É, só depois de cinco anos veio o primeiro curso, se depois de cinco anos o ATP agora tá olhando com outros olhares, não	

APÊNDICE F

Eixos de análise	Cor correspondente
O início de carreira como Assistente Técnico-pedagógico: a profissionalização docente.	
Coletividade X Individualidade: qual a base do trabalho do Assistente Técnico-pedagógico?	
O atendimento às causas emergenciais no ambiente escolar.	

ATP1	Eu tenho iniciativa e vontade, eu que tô tomando posicionamento de ter atitude e fazer um trabalho legal, mesmo sem orientação. (E)
	No início fiquei somente no administrativo, tive que aprender tudo na prática mesmo, não tinha contato, ia muito à gerência levar documentação, prestação de contas das serventes, todo mês, recursos do FNDE, ata da APP, conselho deliberativo, reuniões, tudo eu que acompanhava, que registrava, tudo de administrativo, nada de pedagógico. (E)
	Primeira coisa que a gente já falou, deixar clara a função. (GF)
	Alguém já viu o que é assistente? Eu não me considero quem só assiste. (GF)
ATP2	Nem um pouco segura. Me senti muito desamparada porque só o que eu tinha era a lista de 20 atribuições na mão. O que é uma palhaçada, por que é muito pouco pra gente que tá chegando novo. E ainda no final da lista fala que tudo mais que a escola precisar ou necessitar. (E)
	Eu acho que o x da questão está realmente nisso, definir melhor as funções, também o nome e a questão das atribuições, (GF)
	Por que não trocam o nome por coordenador pedagógico ou mediador como foi falado em Florianópolis? (GF)
ATP3	Eu me senti meio sem função, né, a diretora não sabia o que fazer comigo, me mandou para a biblioteca. [...] eu trabalhei dois anos como diretor de escola, fiz o concurso quando eu vim pra cá, já imaginando que ia trabalhar junto com a direção na parte pedagógica, porque o cargo fala assistência técnica pedagógica. Daí tu vem e tu entra pra trabalhar na biblioteca. (E)
	Principalmente a direção da escola que não sabia o que fazer com a gente. Mas tem um ponto principal: e também tem outra coisa, agente que tem vivencia de escola, tem muitas experiências de como lidar com a coisa, então é mais fácil. (E)
	É, só depois de cinco anos veio o primeiro curso, se depois de cinco anos o ATP agora tá olhando com outros olhares, não que imponha respeito, mas a gente vai conquistando o respeito do profissional mesmo. (GF)
	Eu sinceramente não sei se sou assistente técnico ou pedagógico. Eu não me chamo de ATP, não sou só assistente... Ser chamado por uma sigla é bem desagradável. (GF)
ATP4	Nós fomos assim, colocados..., já tô numa idade, tenho maturidade pra administrar uma situação dessa e pra refletir. Não, eu sou isso, pra construir uma identidade, porque, eu nunca fui apresentada pra ninguém, nem pros alunos, nem pros professores, nem para os pais, nem pra ninguém, com uma identidade, ... olha, a nossa ATP, ela faz isso, isso e isso ... nunca. (E)
	Eu acho que foi falta de informação de uma maneira geral, porque depois de muitos anos, aí foi se comentar o quem era o ATP. (E)
ATP5	A GERED de Maravilha orienta muito bem os diretores, dá autonomia pros ATP's. Fui bem recebida e senti autonomia para trabalhar, daí foi fácil me impor diante das necessidades da escola. (E)