

VALÉRIA DE SOUZA

**O perfil e a atuação do Assistente
Técnico-Pedagógico na rede de ensino
público do Estado de São Paulo**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Pontifícia Universidade Católica

São Paulo

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

VALÉRIA DE SOUZA

**O perfil e a atuação do Assistente
Técnico-Pedagógico na rede de ensino
público do Estado de São Paulo.**

Dissertação apresentada à Banca de Examinadora do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni.

PUC-SÃO PAULO

2008

BANCA EXAMINADORA

Dedico esta pesquisa:

Ao Duilio e Matteo, companheiros
inseparáveis nesta jornada.

Agradecimentos

Não há palavras que possam expressar meus agradecimentos a todas as pessoas que, direta ou indiretamente colaboraram com esta pesquisa. Parte dessas pessoas caminhou junto comigo nesta jornada quando comemorei alguma vitória, mas também quando necessitava de um ombro amigo nos momentos de cansaço e frustração.

Meus primeiros agradecimentos vão para a Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni, grande mestra que, com muita dedicação e carinho, orientou-me nesta pesquisa. Sua serenidade e sua competência foram meu norte nesses anos de pesquisa.

Minha admiração e meus agradecimentos especiais às professoras Doutora Regina Cândida Ellero Gualtieri e Doutora Helena Machado de Paula Albuquerque pelas contribuições valiosas fornecidas na Banca de Qualificação. Gostaria de registrar também o incentivo da professora Regina Cândida, querida Recan, ao meu retorno à vida acadêmica.

Agradeço também aos meus professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC de São Paulo, pelas importantes contribuições intelectuais, em especial os professores doutores Alda Junqueira Marin, Bruno Bontempi, José Geraldo Silveira Bueno, Leda Maria de Oliveira Rodrigues e Paula Perin Vicentini. Também gostaria de registrar meus agradecimentos especiais à professora doutora Maria das Mercês Ferreira Sampaio. Sou grata também a nossa querida Betinha, secretária do Programa, sempre tão atenciosa com os alunos e professores. Agradecimento especial aos alunos de nosso Programa que trilharam comigo este mesmo caminho.

Gostaria de deixar registrados os meus agradecimentos a todos os ATP que atuam na Rede Pública Estadual, que se dedicam e acreditam em uma escola pública de qualidade. Nesses agradecimentos destaco os profissionais da DE de Apiaí, de Franca, da Centro-Sul e Leste 2 em especial a Maria Januária, o Wagner, o Diego e a Michele.

Não poderia deixar de agradecer aos meus grandes amigos da CENP e colaboradores desta pesquisa com idéias, livros, publicações e principalmente com ombro amigo: Maria Júlia, Jane, Sonia Maria, José Carlos, Clodoaldo, Rui Pietropaulo, Marlene Gardel, Eva, Deise, Regina Resek, Wilma, Huguette, Roseli, Maria Silvia e também a Arlete pela leitura crítica e correção deste trabalho.

Agradeço também aos amigos que, com muita paciência e carinho, puderam compreender as negativas para um passeio ou viagem: família Montenegro, família Assis, família Lopes e família Faccioli.

Minhas considerações e agradecimentos à SEE pela bolsa fornecida. Sem ela, com certeza, não poderia concretizar meu sonho de voltar à vida acadêmica. Neste momento, quero registrar a dedicação do prof. Pedro, que na SEE, é o responsável por este programa tão importante, o Bolsa Mestrado. Agradeço também o apoio da profa. Izildinha por zelar por nossa documentação na DE Centro-Sul com muita dedicação e atenção.

Meus agradecimentos mais profundos à minha família. Ao meu pai Onésimo (*in memoriam*) e a minha mãe Noemi pelo esforço e dedicação em educar as filhas. Ao Rodrigo e Daniela, sobrinhos amados, e a minha irmã Miriam, por ter a compreensão dos momentos de ausência em suas trajetórias de vida. E um agradecimento de coração ao Duílio, meu companheiro, por me apoiar e investir nos meus sonhos e ao Matteo, meu filho amado, por entender minha ausência nesta fase tão linda de sua vida...

SOUZA, Valéria de. 2008. O perfil e a atuação do Assistente Técnico-Pedagógico na rede de ensino público do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo. PUC/SP - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

Resumo

Esta pesquisa focaliza o trabalho do Assistente Técnico-Pedagógico e as condições de sua realização nos locais de atuação deste profissional, ou seja, as Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo e possui como objetivos a) traçar um perfil do Assistente Técnico-Pedagógico e de suas condições de trabalho; b) identificar seu papel no sistema educacional paulista; c) resgatar a história, por meio dos registros e documentos oficiais das Oficinas Pedagógicas no Estado de São Paulo, seu *locus* de atuação profissional. O referencial teórico relaciona-se à formação continuada de professores, já que o sujeito da pesquisa, o Assistente Técnico-Pedagógico, na estrutura da rede pública estadual, é considerado agente de formação de professores. Assim, fornecem apoio teórico para a pesquisa: António Nóvoa, Gimeno Sacristán, Marcelo García e Henry Giroux (concepção de formação docente); Lawn & Ozga e Fernández Enguita (para análise do processo de proletarização da profissão docente) e, finalmente, Dubar (para a discussão do processo de construção da identidade profissional).

Trata-se de pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, envolvendo estudo exploratório, analítico-descritivo das condições de trabalho do ATP na SEE-SP, que incluiu: a) análise de documentos para reconstituição da história das Oficinas Pedagógicas e levantamento de informações, por meio de formulário eletrônico preenchido integralmente por 966 ATP, entre os anos de 2006 e 2007 e b) questionário respondido por 20 destes profissionais em exercício em 04 Diretorias de Ensino, no ano de 2007, para delineamento do perfil atual dos ATP no Estado de São Paulo e de suas condições de trabalho. Os dados obtidos, organizados em quadros e tabelas, traçam o perfil do ATP e de sua atuação profissional na rede pública do Estado de São Paulo, bem como revelam o cotidiano desses profissionais, as possíveis contribuições do seu trabalho para a prática pedagógica dos professores em exercício e, por último, mas não menos importante, explicitam como tais profissionais se vêem na estrutura da SEESP.

Os resultados permitem as seguintes constatações: há fissuras no processo identitário dos ATP, que se vêem mais como executores dos programas de formação, limitados a atender e executar as políticas educacionais propostas em nível central; não há um processo autônomo de atuação profissional no que se refere à política de formação continuada de professores em âmbito local, que lhes permita atuar como interlocutores das necessidades formativas dos professores; estes profissionais se percebem mais como facilitadores/mediadores do processo de formação, do que como formadores de professores; a formação continuada de fato exercida aproxima-se mais de um "socorro eventual" do que uma ação planejada para este fim; há ambigüidades e conflitos expressos pelos ATP entre atuar como um representante dos órgãos centralizados e ser um porta-voz dos docentes com os quais interagem profissionalmente; são profissionais que estão em fase de consolidação de suas carreiras profissionais, nas quais a rotatividade, o excesso de trabalho e a relação com os órgãos centrais próprios da função confirmam-se como aspectos dificultadores do processo de reflexão no exercício da função. Apesar de tais condições e características, diferentemente do que se presumia no início da pesquisa, a função dos ATP está mais voltada às ações pedagógicas do que às atividades burocráticas.

Palavras-Chave: Assistente Técnico-Pedagógico – SEE/SP (perfil e condições atuais de atuação); Oficinas Pedagógicas – SEE/SP (história); Formação continuada de professores no Estado de São Paulo.

SOUZA, Valéria de. 2008. The profile and the performance of the Technical-Pedagogic Assistant in the State Educational System of São Paulo. Dissertation (Master's degree in Education: History, Politics, Society). São Paulo: Program of Postgraduate Studies in Education: History, Politics, Society of Pontifícia Universidade Católica of São Paulo – PUC-SP.

Abstract

This paper is focused on the role of the Technical-Pedagogic Assistant and the circumstances in which he works, it means, the Pedagogic Offices in the Regional Education Offices of São Paulo State and has as goals: a) to outline a profile of the Technical-Pedagogic Assistant and his work conditions; b) to identify his role in the educational system of São Paulo State; c) to provide a recapitulation of his field of activity on the basis of the files and official documents of the Pedagogic Offices in São Paulo State. The theoretical reference is concerned to in-service teacher training, as the focus of this work is the Technical-Pedagogic Assistant, who is responsible for the training of the teachers of the State Educational System. Hence, the reference support is provided by António Nóvoa, Gimeno Sacristán, Marcelo Garcia and Henry Giroux (for the conception of teacher training); Lawn & Ozga and Fernández Enguita (for the analysis of the process of teaching proletarianization) and finally Dubar (for the discussion of the formation of the professional identity).

This is a quantitative and qualitative survey, encompassing an exploratory, analytical and descriptive study of the work conditions of the Technical-Pedagogic Assistant in the Secretariat of Education of São Paulo State which comprised: a) analysis of documents aimed to reconstitute the history of the Pedagogic Offices and a collection of information through an electronic form answered fully by 966 Technical-Pedagogic Assistants, between the years of 2006 and 2007; b) questionnaires answered by 20 of these professionals working in four Regional Offices, in the year of 2007, to outline the current profile of the Technical-Pedagogic Assistant in São Paulo State and his work conditions.

The data gathered lead to the following findings: there are gaps in the identity process of the Technical-Pedagogic-Assistant, who see themselves as executors of the training programs, limited to follow and implement projects of educational policies in a central level; there is not an autonomous process of professional performance concerned to teacher's in service training at local level that allow them to carry on the real needs of the teachers; these professionals see themselves more as facilitators/mediators in the formation process than teachers formers; the real continuous formation looks like more as an "occasional help" than a planned enterprise to this end; there are ambiguities and conflicts stated by the Technical-Pedagogic Assistants related to their performance as agent of central offices or as spokesmen of the teachers who they interact professionally; they are professionals who are in a stabilization stage of their professional careers, in which the rotation, the overload of work and the relationship with the central offices that is inherent to their job, raise as difficulties in the process of reflection crucial to their occupation. Despite these circumstances and features, unlike it was supposed at the beginning of the survey, the role of the Technical-Pedagogic Assistant is more related to pedagogical procedures than bureaucratic tasks.

Key words: Technical-Pedagogic Assistant – Secretariat of Education of São Paulo State – (profile and current work conditions); Pedagogic Offices – Secretariat of Education of São Paulo State (history); In-service training for teachers in São Paulo State.

Sumário

Dedicatória	p. 01
Agradecimentos	p. 02
Resumo	p. 04
Abstract	p. 05
Sumário	p. 06
Lista de abreviaturas	p. 08
Relação de figuras	p. 10
Relação de anexos	p. 10
Relação de quadros	p. 10
Relação de tabela	p. 11
Relação de gráficos	p. 12
Introdução	p. 14
I. Cenário inicial de onde se origina a pesquisa.....	p. 14
II. Revendo alguns indicadores e resultados de avaliações de sistema sobre os professores e a escola no Brasil.....	p. 16
III. Problema e questões de pesquisa.....	p. 21
IV. Objetivos.....	p. 22
V. Procedimentos metodológicos/Etapas da pesquisa.....	p. 22
Capítulo I: Um olhar sobre a profissão docente e sobre a identidade profissional do ATP	p. 27
1.1. Profissão docente: perspectivas e desafios	p. 27
1.1.1. A produção da forma escolar – universo de trabalho de professor.....	p. 28
1.1.2. A atividade docente e sua profissionalização.....	p. 31
1.1.3. A profissionalidade docente.....	p. 33
1.1.4. A proletrarização do trabalho dos professores.....	p. 39
1.1.5. Estudos sobre a profissionalização docente no Brasil	p. 41
1.2. A identidade profissional do ATP: uma discussão inicial	p. 43
1.3. Algumas considerações sobre formação continuada	p. 45
1.3.1 Formação profissional docente.....	p. 47
1.3.2. Formação inicial e continuada: duas faces da mesma moeda.....	p. 48
1.3.3. O Assistente Técnico-Pedagógico - um formador de professores?.....	p. 49
Capítulo II: A Oficina Pedagógica e o surgimento dos ATP nos registros oficiais	p. 51
2.1. Antes das Oficinas Pedagógicas.....	p. 51
2.2. A criação das Oficinas Pedagógicas.....	p. 66
Capítulo III: O perfil dos Assistentes Técnico-Pedagógicos e sua atuação profissional na Rede Pública Estadual	p. 90

3.1. O universo pesquisado	p.90
3.2. Perfil.....	p. 92
3.2.1. Caracterização dos ATP, segundo gênero e faixa etária.....	p. 92
3.3. Perfil profissional.....	p. 95
3.3.1. Caracterização dos ATP por sua situação funcional.....	p. 95
3.4. Formação continuada.....	p. 96
3.4.1. Caracterização dos ATP em relação à participação do ATP em cursos de formação continuada na SEE-SP, nos últimos 04 anos.....	p. 96
3.5. Experiência profissional.....	p. 98
3.5.1. Caracterização dos ATP conforme sua experiência profissional.....	p. 98
3.6. Atuação profissional.....	p. 101
3.6.1. Quantidade de projetos centralizados e descentralizados que os ATP desenvolvem e/ou acompanham na Diretoria de Ensino.....	p. 101
3.6.2. Visita às escolas.....	p. 104
3.7. Caracterização dos ATP segundo perfil cultural e lazer.....	p. 106
Capítulo IV - Visão dos ATP sobre seu trabalho	p. 109
4.1. Sujeitos pesquisados.....	p. 110
4.2. Perfil profissional.....	p. 111
4.3. Rotina e condições de trabalho.....	p. 113
4.4. Apoio aos professores.....	p. 118
4.5. Ações de formação.....	p. 121
4.6. Relação com os órgãos centrais.....	p. 122
4.7. Visão do ATP sobre seu trabalho.....	p. 126
4.8. Expectativas sobre sua atuação profissional.....	p. 127
Considerações finais.....	p. 130
Referências Bibliográficas.....	p. 136
Legislação	p. 140
Anexos	p. 142

Lista de Abreviaturas

ANEB- Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATP – Assistente Técnico-Pedagógico
ATPCE - Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CADRHES – Capacitação a Distância de Recursos Humanos para o Ensino Supletivo
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARH - Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CERHUPE – Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais
CIE – Centro de Informação Educacional
COGSP - Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
DAP - Divisão de Assistência Pedagógica
DE – Delegacia de Ensino
DE- Diretoria de Ensino
DEP - Divisão de Estudo Pedagógicos
DRE - Divisão Regional de Ensino
DRHU - Departamento de Recursos Humanos
ENDIPE - Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GEG - Grupos Escolares-Ginásios
GEEDEC - Grupo Escolar Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho”
GEPE - Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental
HTPC- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho
INAF - Indicador Nacional do Alfabetismo Funcional
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação

MEC – Ministério da Educação
NEPSO - Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OP – Oficina Pedagógica
OT - Orientação Técnica
PEC – Programa de Educação Continuada
PISA – Programme for International Student Assessment
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QM – Quadro Magistério
RH – Recursos Humanos
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAP - Serviço de Assistência Pedagógica
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEC - Serviço de Expansão Cultural
SEE – Secretaria de Estado da Educação
SEP – Serviço Pedagógico
SERAP - Serviços Regionais de Assistência Pedagógica
SEROP – Serviços Regionais de Orientação Pedagógica
SIGEO – Sistema de Informações Gerenciais de Execução Orçamentária
SIMPA – Sistema de Monitoramento dos Programas e Ações do Plano Plurianual
SOP - Serviço de Orientação Pedagógica
UE – Unidade Escolar
UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

Relação de figuras

Figura 1: Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais, conforme Decreto 51.319/69: Esquema de Organização – Organograma.....	p. 58
Figura 2: Secretaria de Educação - Organograma.....	p. 60
Figura 3: Modelo Circular da formação continuada da SEE – Fluxograma.....	p. 79

Relação de anexos

Anexo 1: Banco de Teses – CAPES – 2000, 2001, 2002.....	p. 142/143
Anexo 2: Formulário eletrônico	p.144/146
Anexo 3: Carta de Apresentação.....	p. 147
Anexo 4: Questionário.....	p. 148/152

Relação de quadros

Quadro 1: Identificação dos sujeitos por DE.....	p. 111
Quadro 2: Perfil profissional dos ATP.....	p. 111/112

Relação de tabelas

Tabela 1: Módulo complementar da Oficina Pedagógica	p. 85
Tabela 2: Formação Continuada de Educadores – Recursos Financeiros...	p. 88
Tabela 3: Dados das Diretorias de Ensino quanto ao número de escolas, classes, alunos, professores, ATP que atuam na Oficina Pedagógica e de vagas por DE.....	p. 110
Tabela 4: Quantidade de sujeitos pesquisados.....	p. 110
Tabela 5: Rotina de trabalho na Oficina Pedagógica segundo os ATP.....	p. 114
Tabela 6: Condições de trabalho na Oficina Pedagógica segundo os ATP.....	p. 115
Tabela 7: Objetivos das visitas às escolas segundo os ATP.....	p. 118
Tabela 8: Visão dos ATP sobre a contribuição de seu trabalho para a prática dos professores.....	p. 120
Tabela 9: Descrição de ação de formação continuada promovida pelos ATP.....	p. 122
Tabela 10: Contribuição dos cursos centralizados para a atuação do ATP em sua visão.....	p. 123
Tabela 11: Apoio recebido pelos órgãos centrais na visão dos ATP.....	p. 125
Tabela 12: Definição do próprio trabalho pelos ATP.....	p. 126
Tabela 13: Expectativas dos ATP sobre sua atuação como formadores de professores.....	p. 127
Tabela 14: Expectativas dos ATP com relação ao seu próprio trabalho....	p. 129

Relação de gráficos

Gráfico 1: Número de ATP que respondeu totalmente e parcialmente o formulário eletrônico	p. 91
Gráfico 2: Número de ATP ativos e inativos	p. 91
Gráfico 3: Motivos para a cessação de designação como ATP.....	p. 92
Gráfico 4: Distribuição dos ATP por gênero.....	p. 93
Gráfico 5: Distribuição dos ATP por faixa etária	p. 94
Gráfico 6: Situação funcional dos ATP.....	p. 96
Gráfico 7: ATP que fazem ou concluíram curso de Pós-Graduação.....	p. 97
Gráfico 8: Tipos de pós-graduação freqüentadas ou concluídas pelos ATP.....	p. 97
Gráfico 9: Quantidade de cursos centralizados, oferecidos pela SEE, que o ATP tenha participado (últimos 04 anos).....	p. 98
Gráfico 10: Experiência profissional do ATP antes de assumir a função.....	p. 99
Gráfico 11: Número de ATP que respondeu ou não respondeu ao campo tempo de atuação (em meses) do ATP na Oficina Pedagógica.....	p. 100
Gráfico 12: Tempo de atuação (em meses) do ATP na Oficina Pedagógica.....	p. 101
Gráfico 13: Número de ATP x quantidade de projetos centralizados desenvolvidos e/ou acompanhados na DE	p. 102
Gráfico 14: Quantidade de projetos centralizados desenvolvidos e/ou acompanhados por esses profissionais na DE.....	p. 102
Gráfico 15: Número de ATP x quantidade de projetos descentralizados desenvolvidos e/ou acompanhados na DE.....	p. 103
Gráfico 16: Quantidade de projetos descentralizados desenvolvidos e/ou acompanhados por esses profissionais na DE.....	p. 103
Gráfico 17: Número de ATP que visita e os que não visitam as escolas.....	p. 105
Gráfico 18: Número de ATP X horas mensais de visita às escolas.....	p. 106
Gráfico 19: Perfil cultural dos ATP – acesso à leitura e às novas tecnologias...	p. 107
Gráfico 20: Perfil cultural dos ATP – acesso ao lazer.....	p. 108

*“Quando descobri todas as respostas,
mudaram-se as perguntas.”*
(Sócrates)

Introdução

I. Cenário inicial de onde se origina a pesquisa

Esta proposta tomou corpo a partir das reflexões sobre minha própria prática profissional desde os anos de 1990, primeiro como professora, depois como Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) e membro da equipe técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

O Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) exerce uma função na estrutura da Secretaria de Estado da Educação, oriundo do quadro do magistério, atua nas Oficinas Pedagógicas das 90 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. Suas principais atribuições são, segundo a Resolução SE 12/05, que dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica: a) elaborar e implementar o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica; b) identificar as demandas, propor e desenvolver ações de formação continuada, a partir da análise de indicadores; c) prestar assistência e apoio técnico-pedagógico às equipes escolares no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola; d) orientar as equipes escolares para a utilização e otimização dos ambientes de aprendizagem, dos equipamentos e materiais didáticos disponíveis. Com relação ao processo de formação continuada dos professores, atuam, em sua maior parte, atrelados aos componentes curriculares em que são formados.

Como ATP, minha principal interrogação era: "Até que ponto estaria cumprindo a missão original atribuída a este profissional – a formação de professores?" A respeito da função oficialmente estabelecida para esses profissionais no documento intitulado "Oficina Pedagógica: Informações Básicas" da CENP estabelece que:

O que dinamiza o processo é a presença do elemento humano traduzido na equipe de monitores que, conjuntamente com os professores, estimulará e apoiará continuamente a busca de novos caminhos para o ensino, estabelecendo um contato permanente com as escolas e facilitando o acesso das mesmas à Oficina (SÃO PAULO, 1987, p. 3).

A pesquisa, portanto, tem como foco o trabalho deste profissional da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, procurando investigar em que medida seu trabalho, desenvolvido principalmente nos espaços da Oficina Pedagógica (o espaço original de trabalho do ATP), está efetivamente comprometido com a alteração da prática dos professores envolvidos, no espaço verdadeiramente importante para a ação educacional que é a sala de aula, atuando especificamente na formação continuada dos professores.

Atualmente, como integrante da equipe técnica da CENP, desenvolvo, entre outras ações, programas de formação continuada do ATP. Minha reflexão pessoal sobre essas ações

potencializou, novamente, as mesmas indagações quanto ao impacto de sua atuação na melhoria do desempenho dos professores e, por decorrência, na melhoria do desempenho dos alunos da escola pública estadual.

Admitindo que indivíduos, na função de ATP, possam de fato, por meio de sua atuação, sensibilizar professores e estes, mobilizados pelo que descobriram acerca de suas próprias crenças e valores profissionais, sejam capazes de reinventar seu fazer pedagógico, a observação empírica das ações até aqui executadas me obriga a refletir sobre a figura e o trabalho do ATP, pensado para ser o mediador, o especialista facilitador de importantes ocasiões para pensar e refazer práticas pedagógicas. O que foi pensado como elo concluiu o enlaçamento, fortaleceu as estruturas projetadas ou partiu antes que as pontas pudessem se unir?

As reflexões sobre as três dimensões de minha experiência profissional – professora, ATP e membro da equipe técnica da CENP – me obrigam, agora, a reconstruir a história do surgimento do ATP e da Oficina Pedagógica, a recuperar as políticas públicas voltadas para a sua formação e a caracterizar sua atuação como o elo de ligação entre os órgãos centrais e os professores da rede pública estadual (ou, em caso negativo, compreender as fraturas que o inviabilizaram como sujeito profissional necessário a estrutura da SEE-SP).

O grande desafio é, de um lado, colocar sob novo ângulo velhos problemas que afetam a formação permanente de professores e que, há décadas, tem sido objeto de inúmeros debates. De outro lado, trata-se de discutir o papel do Assistente Técnico-Pedagógico no processo de formação continuada dos profissionais docentes em exercício na rede estadual de ensino, já que poucos olhares se voltaram para esta questão.

Desde sua criação em 1988, há 19 anos as Oficinas Pedagógicas da SEE-SP atuam como "... pólos irradiadores das ações pedagógicas" e como "espaço para a reflexão e a troca de experiências entre professores..." (SÃO PAULO, 1987, p.1) palco de mudanças na política educacional brasileira, que teve início com os debates relacionados aos capítulos referentes à educação na Constituição de 1988 e ampliou-se com a elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei n. 9394/96). Um verdadeiro turbilhão de propostas e reformas marca, nesses últimos anos, o cenário educacional brasileiro. Só para citar os mais relevantes: as Diretrizes Curriculares para os diversos níveis de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica.

É neste cenário que as Oficinas Pedagógicas, representadas pelos Assistentes Pedagógicos, constroem sua ação educativa.

Para reconstituir parte deste cenário faz-se necessário recuperar, neste momento, pesquisas e indicadores nacionais e internacionais sobre a formação inicial e continuada dos professores.

II. Revendo alguns indicadores e resultados de avaliações de sistema sobre os professores e a escola no Brasil

Um primeiro material explorado foi o livro "O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam..." (Brasil/Unesco,2004) que faz uma análise detalhada do perfil dos professores do Ensino Fundamental e Médio de todo o país. A partir de critérios específicos de amostragem foram aplicados, em todas as regiões do Brasil, 5 mil questionários a professores em exercício no sistema público e privado. Segundo o próprio documento, a publicação identifica: "... quem são esses docentes, como atuam e que percepções trazem sobre o mundo social, sua profissão e seus alunos ..." (Brasil/Unesco,2004, p. 14)

O primeiro capítulo intitulado "O professor no século XXI: exigências e desafios" destaca algumas tensões sobre o papel atribuído à escola e ao professor na atualidade. O segundo traça um perfil detalhado dos professores pesquisados e contextualiza os aspectos individuais e sociais que interferem na identidade profissional dos professores. O terceiro traz a percepção dos professores sobre diversos aspectos:

- educação, política educacional e currículo;
- papel dos professores, cursos de formação, condições de trabalho, satisfação profissional e aspirações profissionais;
- questões sociais emergentes.

Finalmente, o quarto capítulo refere-se a algumas considerações finais e a recomendações que podem subsidiar a construção de políticas públicas na área de educação, considerando um dos principais agentes do processo educacional: os professores, segundo Jorge Werthein, representante da UNESCO no Brasil quando foi publicado o livro em maio de 2004.

Alguns aspectos dessa pesquisa são significativos para subsidiar uma análise mais detalhada do trabalho de formação dos professores. No primeiro capítulo, que trata das exigências e dos desafios do professor no nosso século, são abordados os dilemas dos professores no processo de formação. Aponta para a necessidade de recuperação da dignidade deste profissional por meio da reconfiguração da sua identidade profissional. A formação passa a ser, portanto, fundamental para esta requalificação. Referenciados em Nóvoa¹, os pesquisadores apontam para uma perspectiva de análise do professor como uma "pessoa

¹ Sobre este tema específico a obra de Nóvoa indicada pelos pesquisadores é a seguinte: NÓVOA, A. Professor se forma na escola. Escola online. Entrevista a Paola Gentili. Disponível em: <<http://novaescola.com.br>>. Acesso em: 07 de jan. 2004.

inteira” que possui uma história que vai desde a sua vivência como aluno, aluno-mestre, estagiário, iniciante e titular experiente na profissão docente e em sua formação continuada.

Espera-se que este professor possa atender às novas exigências da educação na atualidade, mantendo-se atualizado com relação às metodologias de ensino e o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes. Ainda referenciados em Nóvoa, os organizadores do livro afirmam as dificuldades de atender às exigências impostas pela profissão e a importância em recorrer à formação continuada no próprio espaço de atuação do professor. Ou seja, a escola é tomada no livro como o espaço ideal para esta formação.

Tanto a formação inicial, quanto a continuada são fundamentais para o fortalecimento deste novo perfil do professor. A formação inicial, segundo os organizadores (Brasil/Unesco, 2004), seria um dos componentes de uma estratégia mais ampla da profissionalização do professor. Referenciados em Mello², alertam para o fato de que, de um lado, os ingressantes nos cursos de formação de professores não se interessam pela profissão e, de outro lado, os cursos de graduação são distantes das questões que envolvem a educação básica.

No que se refere à formação continuada, os pesquisadores alertam para as críticas relacionadas aos processos de formação em serviço. Pautam-se nas análises feitas por Freitas³ e Gatti⁴ para afirmarem que a formação continuada está apoiada mais nas informações e conteúdos, mesmo quando pretendem alterar as práticas educacionais dos professores em seu cotidiano escolar:

Os desafios na área de formação dos professores são muitos. Os processos formativos não se dão no abstrato, porque estão destinados a profissionais que, como os demais trabalhadores, têm tido suas condições concretas de existência acentuadamente deterioradas. Assim, é nessa realidade social que a formação se desenvolve e é na sua complexidade e nas suas contradições que atuam as escolas (Brasil/UNESCO, 2004, p. 35).

Outro indicador nacional importante para esta Pesquisa é o INAF (Indicador Nacional do Alfabetismo Funcional). Segundo o Instituto Paulo Montenegro⁵, o INAF revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, residentes nas

² A obra citada na pesquisa é a seguinte: MELLO, G. N.. 2000. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *Cadernos Posgrad*. Santos, n. 1. p.03-22.

³ Desta autora, a obra citada na pesquisa é: FREITAS, H. C. L. de. 2002. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n.80. p. 136-167.

⁴ Desta autora, a obra citada na pesquisa é: GATTI, B. A. 2003. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.119, p. 191-204.

⁵ O Instituto Paulo Montenegro é uma organização sem fins lucrativos criada pelo IBOPE em 2000, para desenvolver e executar projetos na área de Educação. Suas atividades concentram-se em dois programas: o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) e a Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (NEPSO).< www.ipm.org.br>. Acesso em 15 de junho de 2006.

áreas rurais e urbanas. Os conceitos de alfabetismo e analfabetismo funcional são relativamente recentes. A adoção desses conceitos foi sugerida pela UNESCO no final da década de 1970. É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita e as habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

O objetivo do INAF é oferecer informações sobre as habilidades e as práticas de leitura, escrita e matemática. O INAF iniciou sua pesquisa em 2001 e desde então faz um levantamento anual da capacidade de leitura, de escrita e de cálculo. A cada ano a pesquisa é intercalada, ora Matemática, ora Leitura e Escrita. Os questionários e testes são aplicados durante entrevistas domiciliares e os dados são coletados por meio de amostras nacionais de 2000 pessoas. Todo o processo da pesquisa é efetuado pelo IBOPE⁶, isto é, a definição das amostras, a coleta de dados e seu processamento.

As informações obtidas com a pesquisa constituem importantes subsídios para a formulação de políticas públicas (tanto na área educacional, quanto na cultural) e monitorar seu desempenho, bem como incentivar o debate público sobre o tema.

O PISA, Programa Internacional de Avaliação de Alunos, é também outro indicador significativo para esta Pesquisa. Trata-se de Programa desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, a coordenação do Programa está sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação. O PISA tem como finalidade produzir indicadores, em nível internacional, sobre a efetividade dos sistemas educacionais, ao avaliar o desempenho dos alunos na faixa dos 15 anos de idade, pois ela, na maioria dos países, corresponde ao término da escolaridade básica obrigatória.

A primeira edição do PISA ocorreu em 2000, cujo foco era a Leitura. Já em 2003, a Matemática foi o tema e em 2006, o programa enfatizou Ciências. A maioria dos países que participam do programa são membros da OCDE. Em sua primeira edição em 2000 participaram 32 países. Na edição de 2003, participaram do programa 41 países, sendo 30 nações membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico e o restante, países convidados. Foram avaliados cerca de 250 mil estudantes. O Brasil participa do programa desde a sua primeira edição.

⁶ O Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística - IBOPE - fornece o maior conjunto de informações sobre o mercado brasileiro e latino-americano. O IBOPE realiza pesquisas sobre os mais variados temas: mídia, opinião pública, política, consumo, comportamento, mercado, marca, propaganda, Internet, entre outros. < <http://www.ibope.com.br>>. Acesso em 15 de junho de 2006.

Os objetivos do PISA, segundo relatório nacional sobre o Pisa 2000, produzido pelo INEP, são:

- a) Avaliar conhecimentos e habilidades que são necessárias em situações da vida real.
- b) Relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas.
- c) Permitir o monitoramento regular dos padrões de desempenho.

Segundo o mesmo documento, a participação do Brasil neste Programa “ocorre dentro da perspectiva de se obter informações que possam situar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional, em nível nacional e internacional” (Brasil, 2001,p. 9).

Ainda segundo o relatório nacional sobre o Pisa 2000, os resultados médios brutos dos países participantes mostraram que o Brasil ficou na última posição, entre os países investigados, com 396 pontos. Embora seja necessário destacar que esses resultados não levam em consideração a série cursada pelo aluno e que, no caso do Brasil, a população de referência para amostra do PISA foi representada por jovens de 15 anos, metade deles cursando o Ensino Médio e a outra, o Ensino Fundamental.

No que tange aos sistemas de avaliação da educação, o Brasil está entre os países que já desenvolvem sistemas de avaliação em âmbito nacional. Trata-se do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que realiza, anualmente, desde 1998, avaliação individual por competência, de caráter voluntário, para os concluintes do Ensino Médio e os egressos deste nível de Ensino. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que realiza a cada dois anos, desde 1995, uma avaliação de desempenho dos alunos de 4º e 8º séries do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio. A partir de 2005, este sistema de avaliação foi dividido em 2 processos: a Avaliação Nacional de Educação Básica (Aneb), que é realizada por amostragem e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, mais extensa e detalhada e com foco na unidade escolar.

Segundo o relatório do INEP (Brasil, 2001), tanto o ENEM quanto o SAEB já haviam antecipado as dificuldades apontadas no PISA 2000 com relação à competência leitora. A grande contribuição do Programa foi a de referendar essas análises sob uma perspectiva de comparação em níveis internacionais.

Na edição mais recente do PISA, ocorrida em 2003, cuja ênfase foi a Matemática, segundo o INEP, o Brasil manteve a média nas áreas de Leitura e Ciências e apresentou alguns avanços em duas áreas específicas de matemática: “Espaço e Forma” e “Mudança e Relação”.

O Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), criado em meados da década de 1990, vem avaliando o ensino público paulista. Foram dez edições

de avaliações do sistema de ensino do Estado de São Paulo até o ano de 2007 (1996, 1997, 1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2007). Em algumas edições seu desenho apresentou algumas variações ao longo do ano. Para efeito de análise, pautamo-nos nos estudos dos dados do Saesp 2004 e 2005.

A edição do Saesp 2004, assim como a de 2003, apresentou um novo desenho e ampliou sua abrangência, avaliando o universo dos alunos, escolas, séries e períodos do Ensino Fundamental e Médio, totalizando a participação de mais de 4 milhões de alunos da rede pública estadual e 5415 escolas estaduais. Além das escolas estaduais, participaram desta edição 1007 escolas municipais de 144 municípios do estado de São Paulo, com aproximadamente 360 mil alunos e 98 escolas particulares com 30 mil alunos. (cf. São Paulo, s/d)

Sua característica, nesta edição, foi de uma avaliação externa realizada ao final do ano letivo e cujo objetivo foi avaliar habilidades cognitivas de leitura e escrita adquiridas pelos alunos ao longo de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio.

O desempenho demonstrado pela análise dos dados desta avaliação confirma os resultados já apontados nos demais indicadores. Segundo Relatório Saesp 2004 há um número significativo de alunos na primeira série do Ensino Fundamental, cerca de 30%, que se concentram entre os desempenhos insuficiente e regular⁷. Por outro lado, no extremo positivo, isto é, ótimo e excelente, somam-se quase 25% dos alunos que cursam esta série na Rede Pública Estadual. Na segunda série verifica-se uma diminuição nos índices de nível insuficiente, com cerca de 18%. Mesmo com a tendência de queda dos níveis de desempenho insatisfatório, os números são alarmantes.

Para as terceiras e quartas séries do Ensino Fundamental, observou-se uma tendência de aumento nos índices regular e bom, em torno de 64%.⁸ Porém há um decréscimo nos níveis mais elevados, comparados com a primeira e segunda séries, de, em média 6%. Percebe-se também um aumento, igualmente comparados com a segunda série do Ensino Fundamental, nos níveis de desempenho abaixo do insuficiente e insuficiente, cerca de 30% no terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental.

Segundo o mesmo relatório, de quinta a oitava série do Ensino Fundamental esta tendência permanece, isto é, um número expressivo de alunos (cerca de 30%) está

⁷ A escala de desempenho para a primeira série do Ensino Fundamental foi: insuficiente (de 0 a 9 pontos), regular (de 10 a 12 pontos), bom (de 13 a 18 pontos), muito bom (de 19 a 20 pontos), ótimo (de 21 a 24 pontos) e excelente (25 pontos). Para a segunda série a escala é praticamente a mesma, porém sem o desempenho excelente.

⁸ A escala de desempenho em leitura a partir da terceira série do Ensino Fundamental até a última série do Ensino Médio foi: abaixo do insuficiente, insuficiente, regular, bom, muito bom e ótimo.

classificado nos níveis de desempenho abaixo do insuficiente e insuficiente e, no extremo oposto, isto é, nos níveis muito bom e ótimo, o número é de 6%, em média. Esta tendência se repete nas três séries do Ensino Médio.

O Saresp 2005 repete, com um ligeiro aumento na maioria das séries, exceto a sétima série do Ensino Fundamental, a média de desempenho em Leitura segundo relatório parcial emitido em novembro de 2006. Mesmo sem um dado comparativo, os resultados de Matemática são assustadores. Há uma parcela significativa de alunos que se encontram nos níveis igual ou abaixo do nível 1: cerca de 32% dos alunos da terceira e quarta séries no Ensino Fundamental; 31% dos alunos na sexta série; mais de 50% dos alunos das quinta, sétima e oitava séries. No Ensino Médio o desastre é maior: 70% na primeira série, 74% na segunda e 86% na terceira série. Isto significa dizer que a maior parte dos alunos da rede pública estadual não domina as habilidades avaliadas pelas provas de Matemática esperadas para a série. (São Paulo, 2006)

Os resultados de Matemática no Saresp 2005 confirmam o que os outros sistemas de avaliação externa (PISA e SAEB) apuraram, ou seja: os índices de aproveitamento dos alunos são significativamente baixos e estão muito aquém das expectativas esperados, em termos de conteúdos e habilidades que os alunos deveriam ter adquirido ao final de cada série da Educação Básica. (São Paulo, 2006)

Os resultados destes programas somados ao PISA, podem também nortear as políticas educacionais voltadas para a formação docente, tanto na modalidade inicial, quanto na continuada.

Assim, desse breve panorama das condições de atuação e dos resultados do trabalho realizado pelos professores brasileiros, algumas questões emergiram e se tornaram nortes para a pesquisa aqui relatada e para a definição do problema específico a ser investigado.

III. Problema e questões de pesquisa

A questão central investigada relaciona-se à compreensão do trabalho dos Assistentes Técnico-Pedagógicos e as condições para sua realização nas Oficinas Pedagógicas das diferentes Diretorias de Ensino no Estado de São Paulo, como agentes de formação continuada de professores no sistema educacional paulista. Trata-se de uma questão relevante, já que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem investido fortemente na formação continuada desses profissionais, acreditando que eles possam cumprir o seu papel de "formadores regionais" dos professores atualmente em exercício nas escolas públicas estaduais paulistas.

São questões norteadoras da pesquisa:

- Quantos e quem são os profissionais que atuavam em 2006/2007 no Estado de São Paulo, como Assistente Técnico-Pedagógico?
- Que visão esses ATP, em exercício nesse período, expressam sobre seu próprio papel e desempenho?
- Qual tem sido o papel atribuído para o ATP nas Oficinas Pedagógicas no sistema educacional paulista?

IV. Objetivos

Este estudo tem como objetivos:

- Traçar o perfil dos Assistentes Técnico-Pedagógicos no Estado de São Paulo, em exercício no período de 2006/2007, identificando a imagem desses profissionais e o seu papel no sistema educacional paulista.
- Resgatar, por meio dos registros e documentos oficiais, a história das Oficinas Pedagógicas – seu local de atuação – no Estado de São Paulo e o surgimento da figura profissional do ATP.

Considera-se que construção/reconstrução deste cenário (perfil e atuação dos ATP nas Oficinas Pedagógicas) com suas múltiplas facetas, por meio da investigação de seu perfil e trajetória, com base em sua história e nos vários olhares sobre sua atuação profissional, pode indicar os limites e possibilidades da atuação do ATP no sistema educacional do Estado de São Paulo como agente da formação continuada de professores. Porém, importa ressaltar que esse resgate histórico é reconstruído a partir das análises dos documentos oficiais. Não há, neste estudo, pelos próprios limites de um estudo exploratório, o registro da história vivida pelos próprios ATP ou mesmo de professores que puderam, ou não, interagir com esses profissionais.

V. Procedimentos metodológicos/Etapas da pesquisa

Trata-se de pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa envolvendo estudo exploratório, analítico-descritivo do perfil atual dos Assistentes Técnico-Pedagógicos; da visão que expressam sobre o seu papel e de seu desempenho nas Oficinas Pedagógicas do sistema educacional paulista.

Optou-se por um estudo exploratório, tendo em vista que o objeto central da pesquisa a ser investigado – a atuação do Assistente Técnico-Pedagógico, como agente de formação continuada de professores em exercício no sistema educacional paulista – é um tema ainda

pouco explorado por pesquisadores⁹. Além disso, estudos dessa natureza podem gerar novas análises e a formulação de novas questões sobre o tema pesquisado, já que, segundo Selltiz et al (1965), a investigação exploratória permite obter “novos discernimentos” sobre o objeto em estudo, seja para formular com maior precisão problema e as hipóteses de pesquisa; seja para “...representar com exatidão as características de um especial indivíduo, situação ou grupo (com ou sem hipóteses iniciais sobre a natureza dessas características” (p. 61); seja para “...determinar a frequência com que algo ocorre” (p. 61); ou ainda, “... analisar uma hipótese ou relação causal entre variáveis” (Selltiz, 1965.p. 61). Trata-se, como afirmam esses autores, de um passo inicial, num contínuo processo de pesquisa” (p.62)

Pesquisa documental

Levantamento e análise documental por meio de documentos oficiais e legislação, em especial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A reconstituição da história das Oficinas Pedagógicas teve como foco o estudo das políticas educacionais de formação por meio da ação profissional do ATP.

Pesquisa de campo

A primeira etapa da pesquisa foi a definição de um formulário eletrônico preenchidos por 1.289 ATP. Este formulário foi criado pela Equipe Técnica da CENP com o objetivo de traçar um perfil profissional dos Assistentes Técnico-Pedagógicos. O cadastro solicita, ainda, dados sobre a identificação pessoal e um pequeno perfil cultural. O formulário foi desenvolvido pela Rede do Saber e está *on-line* desde maio de 2006. O próprio profissional, por meio de uma senha, tem acesso ao cadastro e pode atualizá-lo quando necessário. ¹⁰ Para efeito de análise, considerou-se os formulários preenchidos completamente, totalizando 966, ou seja, cerca de 75% do total da amostra.

A segunda etapa foi a construção de um questionário que foi aplicado em 4 Diretorias de Ensino, sendo que em cada DE 5 ATP responderam o instrumento de pesquisa, totalizando 20 questionários. As Diretorias de Ensino foram selecionadas conforme os seguintes critérios: para a seleção das Diretorias de Ensino do interior, o critério foi o IDHM-2000 (Índice de Desenvolvimento Humano do Município) do estado de São Paulo, portanto a DE de Franca representando um região com IDHM mais elevado e a DE de Apiaí com índices mais baixos entre seus municípios.

⁹ Nos primeiros levantamentos de estudos sobre os Assistentes Técnico- Pedagógicos e sua atuação, realizados no Banco de Teses e Dissertações da PUC/SP, da Faculdade de Educação da USP, da Faculdade de Educação da UNICAMP, bem como o Banco de Teses da Capes (<http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>, acessado em maio/07) constatou-se a quase ausência desse tema. (cf. anexo 1 - Pesquisa de teses – CAPES. p. 142/143)

¹⁰ No documento em anexo, disponibilizou-se cópia do formulário eletrônico (p. 144, 145 e 146).

Nas Diretorias da capital de São Paulo, os critérios econômicos também foram considerados. Optou-se por uma Diretoria abrangendo bairros periféricos com índice de desenvolvimento econômico, social e humano bastante precários (Leste 2) e uma DE cujos bairros tenham índices de desenvolvimento econômico, social e humano melhores, mesmo considerando que nesses bairros existam bolsões de miséria (Centro-Sul). Em seguida, os dados qualitativos foram analisados.

Revisão bibliográfica e busca de apoio teórico

Apesar de o tema desta pesquisa ser ainda muito pouco explorado, torna-se fundamental realizar leitura de estudos sobre formação continuada de professores produzidos nos últimos anos, já que é esta, por definição, uma das principais funções desses profissionais. Segundo André et alii (1999):

Os estudos sobre formação continuada analisam propostas de governo ou Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%) (p. 1-2).

A mesma autora afirma que, apesar do número de estudos sobre formação continuada ser relativamente pequeno, há uma diversidade de temas que são abordados pelas pesquisas revelando dimensões significativas dessa modalidade de formação.

São muitos os autores (nacionais e estrangeiros) que discutem, atualmente, o tema formação continuada. Alguns serão analisados com mais profundidade para ampliar o referencial teórico da pesquisa, tais como: Nóvoa, Marin, Dias-da-Silva, Giovanni, Marcelo García e Torres. Trata-se de autores que analisam o processo de formação continuada de professores (neste trabalho considerado alvo da atuação profissional dos ATP) como resultado da ação conjugada de fatores como:

- desenvolvimento pessoal;
- profissionalização;
- socialização profissional;
- reconhecimento da escola como *locus* de formação;
- valorização dos saberes docentes;
- respeito às etapas do desenvolvimento profissional no/do magistério.

Para a discussão sobre profissionalização docente pautamo-nos principalmente em Nóvoa, Gimeno Sacristán, Marcelo García e Henry Giroux. Para análise sobre o processo de proletarização referenciamos-nos, em especial, nos trabalhos de Lawn e Ozga e Fernández Enguita. E, para a discussão sobre identidade profissional, tomamos por base os estudos de Dubar.

Definição dos sujeitos da pesquisa

Constituem o universo desta pesquisa os 1.289 Assistentes Técnico-Pedagógicos, em exercício nos anos de 2006/2007, no Estado de São Paulo, conforme registro encontrado no banco de dados da Secretaria de Estado da Educação.

Para traçar o perfil dos ATP neste período e o panorama de suas condições de trabalho, no Estado de São Paulo, ao longo da história das Oficinas Pedagógicas, tornou-se necessário:

- A construção de um formulário eletrônico (ver Anexo 2) respondido por 966 Assistentes Técnico-Pedagógicos, levantando os seguintes dados sobre estes profissionais: quantos são e quem são (formação, trajetória profissional, área de atuação na Diretoria de Ensino).
- A aplicação de um questionário (ver Anexo 4) a um grupo de 20 Assistentes Técnico-Pedagógicos em exercício em 4 Diretorias de Ensino: Leste 2, Centro-Sul na capital e Franca, Apiaí no interior do estado.
- A localização, a leitura e a análise de documentos já produzidos sobre as Oficinas Pedagógicas e sobre os ATP que possam dar subsídios para a reconstituição da história das Oficinas Pedagógicas, seus antecedentes, sua criação e sua trajetória até os dias atuais.

Relato e apresentação dos resultados da pesquisa

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta o estudo realizado sobre a profissão docente, por meio de uma análise sócio-histórica da identidade profissional do ATP, com base em estudos sobre processos identitários e formação docente.

O segundo capítulo reconstitui, por meio dos documentos oficiais, a história das Oficinas Pedagógicas, bem como o papel atribuído aos ATP durante os anos de atuação deste profissional na rede pública estadual. Para entender este processo tornou-se necessário inseri-lo num contexto mais amplo, justificando assim a retrospectiva histórica para antes da criação das Oficinas Pedagógicas, espaço de atuação deste sujeito, e da criação da própria função do ATP.

No terceiro e quarto capítulos são analisados, respectivamente, os dados quantitativos da pesquisa, isto é, a resposta dos 966 formulários eletrônicos preenchidos pelos ATP e os dados qualitativos dos 20 questionários também respondidos por esses profissionais de 04 Diretorias de Ensino.

Finalmente, encerram a Dissertação, algumas considerações finais sobre a pesquisa e seus resultados, ressaltando os limites e as possibilidades de atuação profissional do ATP e as possíveis contribuições do seu trabalho para a prática pedagógica do professor.

Capítulo I

Um olhar sobre a profissão docente e sobre a identidade profissional do ATP

Refletir sobre o papel do Assistente Técnico-Pedagógico na rede pública estadual é, antes de tudo, refletir sobre o papel de professores atuando em contexto de formação continuada de seus antigos pares. Faz-se necessário, portanto, uma análise sobre a profissão docente, já que o ATP tem o cargo de professor na rede pública estadual e, na maioria das vezes, passou vários anos de sua carreira nesta função. Portanto, o estudo da profissão docente pode contribuir para uma análise mais aprofundada do trabalho deste profissional.

1.1. Profissão docente: perspectivas e desafios

Não se tem a pretensão, nesta abordagem inicial sobre a profissão docente, de aprofundarmos no amplo debate sobre profissões e suas características. Nem ao menos conceituarmos sua terminologia (Dubar, 1997; Altet, Paquay e Perrenoud, 2003) e suas derivações como, por exemplo, profissionalização, profissionalismo, profissionalidade. Porém, para que se possa discutir a profissão docente, torna-se necessário analisá-la no contexto da realidade do mundo do trabalho capitalista da atualidade. Este contexto, complexo e muitas vezes contraditório, define e delimita, (algumas vezes aniquila) as mais diversas formas de profissão, como também cria, fortalece, altera e amplia outras. Nos últimos anos, com o desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação (informática, robótica e micro-eletrônica), surgiu a necessidade de novas especializações profissionais e também o desaparecimento de outras. Várias outras profissões, como a dos professores, por exemplo, não desapareceram, mas passaram por mudanças na sua forma de organização, na gestão e no desenvolvimento de seu trabalho.

Para Hargreaves (1998), o que se vive neste período é o confronto entre um mundo pós-moderno, pós-industrial "caracterizado pela mudança acelerada, a compreensão intensa do tempo e do espaço, a diversidade cultural, a complexidade tecnológica, a insegurança nacional e a incerteza científica" (p. 4). Por outro lado, o "sistema escolar moderno e monolítico que continua a perseguir propósitos profundamente anacrônicos por intermédio de estruturas opacas e inflexíveis" (p. 4). Como o sistema escolar responde a este embate? Algumas vezes tentando responder a esses desafios, carregando consigo sua estrutura administrativa burocratizada, outras, tentando resistir às mudanças desta sociedade pós-moderna. Porém, segundo o autor, não se trata de analisar esta questão complexa afirmando que os sistemas escolares modernos são empecilhos e que as organizações pós-modernas sejam a salvação deste modelo escolar. É neste cenário de conflito entre a modernidade e a pós-modernidade que irá se desenrolar as mudanças da profissionalização docente.

1.1.1. A produção da forma escolar – universo de trabalho do professor

Segundo Nóvoa (1986), a origem e o desenvolvimento da forma escolar constituem um longo processo e a análise sócio-histórica deste processo pode contribuir com o entendimento da profissionalização docente.

Para Vincent, Lahire e Thin (2001), em suas pesquisas sobre a construção sócio-histórica da forma escolar, a escola deve ser analisada como uma "invenção", pois tende-se a vê-la como algo eterno e universal. Para romper com esta análise superficial faz-se necessário compreender como os sistemas escolares modernos se impuseram a outros modos de socialização, transformando-se em uma forma de aprender hegemônica. Segundo Varela e Avarez-Uria, em estudo sobre as condições sociais que permitiram o aparecimento da escola nacional, a escola pública, gratuita e obrigatória é datada. Nasce no início do século XX, quando os professores passam a ser funcionários do Estado e algumas medidas eram tomadas para regulamentar a proibição do trabalho infantil antes dos dez anos: "A escola nem sempre existiu; daí a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior de nossa formação social" (Varela e Avarez-Uria, 1992, p. 68).

Algumas correntes historiográficas da educação partem do pressuposto de que haveria uma história de continuidade da escola. Cometem o anacronismo de comparar em épocas e locais distintos o que, atualmente, se chama de escola:

É, portanto, a análise sócio-histórica da emergência da forma escolar, como modo de socialização que ela instaura, das resistências encontradas por tal modo, que permite definir esta forma, quer dizer, perceber sua unidade (a da forma) ou, mais exatamente, pensar como unidade o que, de outro modo, somente poderia ser enumerado como características múltiplas (Vincent, Lahire, Thin, 2001, p. 12).

Assim, a própria forma de aprender a partir de uma relação social entre mestres e alunos, uma relação pedagógica, é uma invenção histórica. Para esses autores esta relação é inédita, já que outras formas de aprender marcaram a história da humanidade. O que se denomina hoje como sociedades antigas, o aprender não se desvinculava do fazer. A criança poderia aprender com sua própria família em sua casa e o jovem poderia aprender com os mestres artesãos. A criação de um lugar distinto para ocorrer esta nova relação social, denominado escola, também foi cuidadosamente concebido e organizado.

Esta relação pedagógica, portanto, é exercida num espaço fechado, em um tempo determinado e submetido a regras impessoais que irão definir a especificidade do modo de socialização escolar:

A escola não é somente um lugar de isolamento em que se vai experimentar sobre uma grande parte da população infantil, métodos e técnicas avalizados pelo professor, enquanto "especialista competente", ou melhor, declarado como tal por autoridades

legitimadoras de seus saberes e poderes; é também uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração. (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p.83)

Em estudo sobre a construção histórica da escola na Europa, Rui Canário (2005, p. 63), corrobora essa perspectiva de análise, destacando que o nascimento dos modernos sistemas escolares, ocorre na passagem para as sociedades industriais. A criação dos Estados Nacionais e o apogeu do capitalismo liberal também são os cenários para o nascimento e consolidação desse sistema:

A forma escolar introduz e generaliza, em termos históricos, uma forma de aprender em ruptura com os processos que, até então, haviam sido dominantes e que privilegiavam a continuidade da experiência individual e social. Baseando-se num princípio de revelação (o mestre que sabe ensina ao aluno ignorante) e num princípio de cumulatividade (aprende-se acumulando informações), o modo escolar propõe processos de aprendizagem baseados na exterioridade relativamente aos sujeitos. A memorização, a abordagem analítica, a penalização do erro e a aprendizagem de respostas configuram um processo em que a aprendizagem é pensada com base na desvalorização de atitudes de pesquisa e descoberta. Na escola, as crianças deixam de fazer perguntas e passam a dar as respostas que lhes são ensinadas (Canário, 2005, p. 69).

Para Vincent, Lahire e Thin (2001), quaisquer formas de relações sociais estão relacionadas à apropriação de saberes e à aprendizagem de relações de poder:

A análise permite evidenciar as ligações profundas que unem escola e cultura escrita num todo sócio-histórico: a constituição do Estado moderno, a progressiva autonomização de campos de práticas heterogêneas, a generalização da alfabetização e da forma escolar (lugar específico separado, baseado na objetivação-codificação – acumulação dos saberes), assim com a construção de uma relação distanciada da linguagem e do mundo (relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo) devem ser pensadas como modalidades específicas de uma realidade social de conjunto, caracterizada pela generalização de formas sociais escriturais, isto é, de formas de relações sociais tramadas por práticas de escrita e pela relação com a linguagem e com o mundo que lhes é indissociável (Vincent, Lahire, Thin, 2001, p. 18).

É possível, segundo os autores, apontar características dessas “formas escriturais-escolares de relações sociais”:

- O sistema escolar torna-se cada vez mais indispensável em sociedades onde há escrita e, conseqüentemente, uma acumulação da cultura que, numa sociedade oral estava conservada no estado incorporado. Como os saberes são objetivados, a escola é inventada como espaço específico e desvinculado de outras práticas sociais. “ (...) a escola torna-se o lugar cada vez mais central, o ponto de passagem obrigatório para um número cada vez maior de sujeitos sociais (...)”(Vincent, Lahire, Thin, 2001, p. 28)
- O modo de socialização escolar é indissociável da forma escrita dos saberes que serão transmitidas para a geração futura. Os saberes que foram considerados relevantes para esta sociedade conquistam sua coerência na/pela escrita.

- A sistematização do ensino, por meio da codificação dos saberes e das práticas escolares, permite a produção de efeitos de socialização duráveis.
- A escola é o local onde a aprendizagem é uma forma de exercício de poder, fundada na objetivação e na codificação das relações sociais. “Na escola, não se obedece mais a uma pessoa, mas a regras supra-pessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres.” (Vincent, Lahire, Thin, 2001, p. 30). A relação entre professores e alunos no espaço escolar é mediada por uma regra impessoal.
- O acesso ao saber escolar está vinculado ao domínio da língua escrita, sendo objetivo da escola ensinar a escrever e a falar conforme as regras da língua materna.

Além disso, para Vincent, Lahire e Thin (2001) a forma escolar possui alguns traços comuns: a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras de aprendizagem; o tempo organizado racionalmente; a repetição de exercícios e o aprendizado ditado por regras. Estes traços marcam o modo escolar de socialização.

Conforme os mesmos autores, a escola e a escolarização tornaram-se essenciais para a sociedade moderna à medida que contribuem para a produção e a reprodução das formações sociais. As classificações escolares são também classificações sociais. Estas classificações escolares agem em vários setores da sociedade, principalmente no profissional. Segundo Perrenoud, a “excelência escolar” é uma norma de excelência universal, reconhecidas por todos, até por aqueles que não freqüentaram a escola ou que não foram bem-sucedidos, mesmo freqüentando-as. Ainda, segundo o autor, a nossa sociedade está escolarizada a tal ponto que não consegue pensar a educação a não ser pelo modelo escolar (apud Vincent, Lahire e Thin, 2001):

Além da importância da escola e da escolarização nas nossas funções sociais, do papel das classificações, julgamentos e percepções escolares fora da instituição escolar, a predominância do modo escolar de socialização se manifesta pelo fato da forma escolar ter transbordado largamente as fronteiras da escola e atravessado numerosas instituições e grupos sociais (Vincent, Lahire, Thin, 2001, p. 39).

Portanto, o modo escolar de socialização é dominante, pois a forma escolar está amplamente difundida em outras instâncias socializadoras e também está relacionado com a infância de modo que seja o tipo de prática socializadora considerada legítima:

A maneira dominante de considerar as crianças como sujeitos sociais à parte, com direito a se tornarem objeto de ações específicas e adaptadas, resulta da relação surgida com a forma escolar. Esta forma sui generis de relações com a criança, passa pela constituição da infância como categoria particular de sujeitos sociais, suscetíveis de um tratamento particular: a educação. Esta categoria é, aliás, subdividida à medida que se processa a instauração de instâncias educativas específicas a cada idade... (Vincent, Lahire, Thin, 2001, p. 42-43)

Segundo Nóvoa (1986), a história desta escola construída pela sociedade moderna pode ser contada sob diversos prismas: a) por meio das análises dos programas e métodos de ensino, b) do estudo das instituições escolares, c) da pesquisa sobre a evolução das disciplinas, ou ainda, d) da análise sócio-histórica do processo de profissionalização da atividade docente, foco específico a ser aqui privilegiado.

1.1.2. A atividade docente e a sua profissionalização

O conceito de profissionalização é entendido, nesta pesquisa, como um processo dinâmico da evolução de um grupo profissional (Nóvoa, 1998). Para isso é necessário reconstituir a história da profissão docente e os debates atuais sobre sua profissionalização.

Este conceito, aqui analisado, refuta as teorias funcionalistas, que elegem um tipo ideal de profissão com referências nos modelos liberais, foram revistas e apontadas, em muitos estudos, de ahistóricas e ideológicas e as teorias simbólicos- interacionistas, que analisam a profissão a partir do *status* social que lhe é atribuído. Segundo Nóvoa:

Não se trata de olhar as profissões como entidades que “planetam” sobre a sociedade, mas, bem, ao contrário, de considerar como parte combinada dentro das relações de poder e dentro das estratégias de produção e reprodução social. A análise crítica das profissões permite melhor compreender os pontos fundamentais que existem por trás das diferentes formas de organização profissional e, sobretudo, de situá-los historicamente (Nóvoa, 1998, p. 149)

Portanto, para entender a profissão docente na atualidade torna-se necessário conhecê-la desde a sua origem. Em artigo intitulado “O passado e o presente dos professores”, Nóvoa (1999) analisa o processo histórico da profissionalização docente. Este autor afirma que a função docente tem sua gênese marcada por uma ocupação secundária de religiosos e leigos e, portanto, ocorreria de forma não especializada.

Um corpo de saberes e técnicas foi criado durante o período de dominação da escola pela Igreja. Segundo o autor “trata-se mais de um saber técnico do que um conhecimento fundamental, na medida em que organiza preferencialmente em torno de princípios e das estratégias de ensino” (Nóvoa, 1999, p.16). Porém, os professores não produzem esses saberes e técnicas, os quais são pensados por teóricos e especialistas. Outro aspecto de destaque é o conjunto de normas e valores que dominam neste período que é fortemente influenciado pelas crenças e atitudes morais e religiosas:

A princípio, os professores aderem a uma *ética* e a um sistema normativo essencialmente religioso, mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem. Os professores nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas, o que se explica pelo facto

de lhes terem sido impostas do exterior, primeiro da Igreja e depois pelo Estado, instituições *mediadoras* das relações internas e externas da profissão docente (Nóvoa, 1999, p.16).

Mesmo na atualidade e já há muito tempo sob a tutela do Estado, a ação profissional do professor está vinculada, tanto entre os professores como no imaginário social, à idéia de sacerdócio e abnegação. Portanto, a passagem do domínio da Igreja para o Estado marca profundamente a profissionalização docente, mas não uma ruptura, pois são momentos de um mesmo processo, denominado freqüentemente como "secularização".

A partir de uma análise sócio-histórica, Nóvoa (1999) mostra que o processo de constituição dos professores em profissionais do ensino é definido por um eixo central que seria a evolução do estatuto social e econômico dos professores. O autor destaca também duas dimensões da atividade docente: a construção de um corpo de conhecimento e de técnicas, em permanente reelaboração, específico da profissão docente e a organização de um conjunto de normas e de valores que pautam o exercício da profissão docente e a ação cotidiana dos professores, seja esta organização explícita ou implícita.

Ainda, segundo o autor, analisando a história da profissão docente em Portugal, a atividade docente foi marcada, nesse país, por quatro etapas distintas que são constituídas ao longo da história da profissionalização da atividade docente – e que podem, com o devido cuidado, serem tomadas como orientadoras da análise da profissão docente também no Brasil. São elas:

- a atividade docente que passa a ser exercida em tempo integral ou como ocupação principal, trabalho ao qual os professores dedicam grande parte de sua vida profissional;
- a determinação de um registro legal (licença e/ou diploma) para o exercício da atividade docente;
- a criação de instituições específicas para a formação de professores;
- a organização de associações profissionais de professores, na maioria das vezes com características sindicais.

Para Nóvoa (1999), a funcionalização estabelecida pela estatização serviu ao projeto de controle dos docentes, à medida que se tornou um ideal de construção de um corpo administrativo. A criação de uma licença obrigatória para exercer a profissão docente, bem como a institucionalização da formação de professores também são momentos importantes no processo de profissionalização docente. Mais recentemente, a criação de associações

profissionais, que segundo Nóvoa (1986) “desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socio-profissional dos professores” (p. 13).

1.1.3. A profissionalidade docente

Para Gimeno Sacristán (1999), o termo profissionalidade refere-se ao que é específico da ação docente, isto é, o conjunto de saberes, atitudes, valores, aptidões e comportamentos inerentes à sua atuação. Para o autor, para que se possa entender a profissionalidade docente, torna-se imprescindível que o conceito de prática educativa seja ampliado, e não limitado pela prática didática dos professores.

Referenciado em Popkewitz¹¹, o autor destaca a necessidade de conhecer alguns conceitos para entender a prática pedagógica, ou mesmo alterá-la: a prática cotidiana da sala de aula, que o autor define como o *contexto propriamente pedagógico*; o comportamento profissional que produz um saber técnico a qual legitima suas práticas, definido como *contexto profissional do professores*. E, por último e não menos importante, o *contexto sociocultural*, que define os conteúdos e valores considerados relevantes.

A partir deste contexto, Gimeno Sacristán, tece algumas considerações sobre as condições da existência e a prática docente, considerando não passividade dos professores e, portanto, a possibilidade de mudanças dessas condições.

Para o autor, o ato de ensinar é uma prática social, não somente por que há uma interação entre dois indivíduos sociais, o professor e o aluno, mas principalmente por que reflete culturas e contextos sociais a que este grupo social pertence. A base social do professorado constitui, portanto, um fator condicionante para analisar a profissionalidade docente.

Como coletivo social, os professores possuem, um *status* do grupo profissional que tem variações de acordo com a sociedade em que este grupo se insere e seus contextos. Alerta que “os fatores que configuram o *status* do grupo profissional, nos diversos contextos sociais, são complexos e variados” (p. 66).

Com base nos estudos de Hoyle¹², Gimeno Sacristán (1999) apresenta seis fatores que determinam o prestígio da profissão docente, em relação às demais profissões:

¹¹ Gimeno Sacristán se refere a: POPKEWITZ, T. (1986). The social contexts of schooling, change and educational research. In *Recent developments in curriculum studies* [Ph. Taylor, ed.] Windsor: NFER – Nelson, pp. 205-232.

¹² Idem: HOYLE, E. (1987) Teachers social backgrounds. In *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.

1. A origem social do grupo, que, entre os professores, são oriundos de camadas baixa e média.
2. O tamanho do grupo profissional, que no caso dos professores é, na maioria das vezes, numeroso, dificultando um aumento salarial significativo.
3. A participação significativa de mulheres entre o grupo profissional.
4. A qualificação acadêmica para o acesso à profissão que, no caso de profissionais que atuam na educação infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, é de nível médio.
5. O *status* dos clientes.
6. A obrigatoriedade do consumo do ensino que torna a relação com o cliente não voluntária.

A partir de tais critérios, Gimeno Sacristán conclui que a profissão docente não usufrui de um alto prestígio social. Apesar do discurso corrente, nas sociedades contemporâneas, ser um discurso de enaltecimento da nobreza da profissão docente, o autor considera que:

Esta análise permite compreender melhor a profissionalidade, na medida em que a actividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir o contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante (Gimeno Sacristán, 1999, 67).

Ainda segundo Gimeno Sacristán, outro condicionante relativo à profissionalidade docente refere-se à definição social da função do professor. Nas sociedades contemporâneas, o modo escolar de socialização é extremamente significativo, aumenta a expectativa em relação ao trabalho docente e, conseqüentemente, gera uma pressão social e institucional sobre o trabalho desenvolvido por este profissional e, de certa maneira, uma indefinição sobre o papel que o professor deve exercer:

A educação é objecto de um amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos professores. Esta diversidade nota-se muito claramente em momentos de conflito, nomeadamente entre as expectativas familiares e a acção dos professores (Gimeno Sacristán, 1999, p. 67).

Gimeno Sacristán aponta, ainda, um terceiro condicionante, definido como *profissionalidade dividida*. O autor reitera que não é a profissão docente que detém a responsabilidade exclusiva da ação educativa, pois existem outros âmbitos de ação e que é necessário levar em conta que essas ações influenciam a prática didática. Portanto, torna-se necessário observar outras dimensões da atividade docente que, segundo Gimeno Sacristán (1999), não se circunscrevem à prática pedagógica visível.

Para sistematizar os diferentes contextos que influem na prática didática, Gimeno Sacristán (1999) apresenta um "sistema de práticas aninhadas" onde se relacionam as práticas educativas de caráter antropológico, as práticas escolares institucionais e as concorrentes.

O autor destaca que: "... a prática da educação existiu antes que tivéssemos um conhecimento formalizado sobre a mesma e é anterior ao aparecimento dos sistemas formais de educação" (Gimeno Sacristán, 1999, 69). As práticas educativas estão alicerçadas em costumes, crença, valores e atitudes de uma determinada sociedade, portanto geram cultura. Em determinado momento da organização social a educação passa a ser institucionalizada no quadro de sistemas escolares e passa a ser uma experiência comum às sociedades desenvolvidas. Porém, alerta o autor, as práticas educativas institucionalizadas mantêm certa continuidade com práticas pedagógicas presentes na vida social. Nesta perspectiva, do ponto de vista social, tanto a educação escolar quanto a que o autor chama de extra-escolar, devem ser entendidas como espaços culturais partilhados, não sendo, portanto, exclusivas de uma classe profissional, mesmo considerando a legitimidade dada à ação docente nas sociedades modernas. O autor conclui que:

Daí a importância profissional da origem social dos professores, que fazem parte de um mundo cultural onde existem múltiplas referências aos conteúdos e aos métodos de educação. A profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre os grupos sociais, económicos e culturais. A escola apresenta-se muitas vezes como uma instituição obsoleta aos olhos dos agentes e forças culturais que necessitam de uma *outra educação* e que, portanto, tendem a pôr em causa a legitimidade dos professores, contribuindo para sua desprofissionalização. Por tudo isso, toda a mudança educativa deve assumir-se, em primeiro lugar, como uma mudança cultural (Gimeno Sacristán, 1999, p. 71).

Assim, segundo Gimeno Sacristán (1999), o papel dos professores e a margem de autonomia desses profissionais estão extremamente vinculados às relações entre a burocracia governamental e os professores, num contexto histórico específico. Ou seja, a ação docente é condicionada pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares onde atuam profissionalmente. Mesmo que na prática profissional haja espaço para decisões individuais, ela é regida por normas coletivas e por regulamentações organizacionais. Para o autor:

Esta dependência dos profissionais relativamente ao meio socialmente organizado em que desenvolvem o seu trabalho apresenta conflitos manifestos e latentes nos professores, porque nem sempre as exigências coincidem com as interpretações pessoais. E é neste terreno que se detecta o vazio mais preocupante para o desenvolvimento profissional dos docentes, quando se esquece a necessidade de transformar as situações de trabalho como condição para mudar a prática de ensino (Gimeno Sacristán, 1999, p. 72).

Porém, destaca Gimeno Sacristán (1999), há sempre possibilidades, no contexto do processo social, de resistências e "negociações" em relação às condições impostas. Em várias instituições escolares ocorrem interpretações e comportamentos alternativos como forma de resistência à tentativa de homogeneização da prática pedagógica. Essas chamadas "zonas de desorganização", para Gimeno Sacristán (1999), demonstram que a instituição escolar nem sempre representa um espaço burocraticamente organizado, embora isto não signifique mudanças radicais a curto prazo.

Assim, as práticas escolares podem ser divididas em:

- *práticas institucionais* – relacionadas à estrutura e funcionamento dos sistemas escolares.
- *práticas organizativas* – relacionadas à organização e funcionamento da escola.
- *práticas didáticas* – referem-se ao sentido mais imediato da prática dos professores e estão relacionadas às demais práticas, que lhes servem de suporte e enquadramento. São de responsabilidade imediata do professor e, num sentido restrito e técnico, constituem-se no conteúdo da profissionalidade docente.
- *práticas concorrentes* – apesar de não serem práticas estritamente pedagógicas e estarem fora do sistema escolar, influenciam diretamente a prática escolar, e são materializadas em forma de manuais, livros didáticos, propostas curriculares, entre outros, bem como incluem os mecanismos de controle da ação docente por meio da supervisão das escolas e a participação de diferentes agentes sociais no sistema educativo, além de contribuírem para a desprofissionalização dos professores. Nas palavras do autor:

Toda a política educativa é, de alguma forma, uma sugestão e uma imposição de práticas, tanto maior quanto mais intervencionista for nos processos pedagógicos e quanto menos capacidade de contestação, réplica e participação tiverem os professores. O valor condicionante de todas as práticas concorrentes é, em termos gerais, inversamente proporcional à autonomia dos docentes, ao nível da sua formação a ao grau de organização colectiva (Gimeno Sacristán, 1999, p. 74).

Para Gimeno Sacristán (1999), a profissionalidade docente ocorre na relação dialética entre o que o docente pode difundir como, por exemplo, conhecimento e os diferentes contextos práticos: “O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa” (p. 74). Assim, o profissional docente poderá desenvolver uma postura de acomodação às condições impostas ou adotar uma perspectiva crítica diante do contexto estabelecido.

Finalmente, um quarto e último condicionante da prática profissional é posto em destaque por Gimeno Sacristán (1999). Refere-se à *regulações técnico-pedagógicas da prática docente*. Segundo o autor, a profissionalidade docente pode ser concebida a partir da observância de certo tipo de regras, referenciada a um conjunto de saberes e de saber-fazer inerentes à profissão docente. No entanto, essas regras não são tão precisas e constantemente são reelaboradas pelos professores em sua ação docente. Há um aumento significativo nas tarefas dos professores que exigem conhecimentos específicos. Porém, afirma o autor, que:

O apoio do conhecimento à prática é precário, convertendo-se numa das causas que levam muitos professores a agir de acordo com as suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente através da socialização, mais do que com o suporte do saber especializado, de tipo pedagógico (Gimeno Sacristán, 1999, p. 78).

Uma análise comum do ofício docente é que este profissional está apoiado em saberes adquiridos pela experiência pelo saber-fazer da sua prática. Para desenvolver suas ações, o professor recorre ao que o autor denomina de “esquemas práticos”, sendo definidos como “rotinas que orientam a prática”. São ordens implícitas que favorecem o desenvolvimento ordenado de uma atividade. Porém, alerta o autor que os esquemas práticos não representam uma ação mecânica dos professores, que simplesmente copiam a rotina de outro profissional. Ao contrário, eles devem ser entendidos como um processo flexível, que não se resume a uma simples execução de rotinas práticas. Deve-se considerar também o papel ativo dos professores, a ligação entre a teoria e a investigação, entre o pensamento e ação. Os esquemas práticos específicos podem ser modificados, substituídos, invertidos ou mesmo recriados de maneira intencional pelo professor. No entanto, os esquemas práticos encontram-se enraizados na cultura, isto explica a semelhança entre eles, apesar da ação pessoal de cada profissional.

Esta capacidade de adaptação intencional e a flexibilidade da prática tornam-se possíveis devido à existência de outra categoria de esquemas. Trata-se de esquemas superiores e abstratos, que “... ordenam e governam a sucessão das acções, orientam os professores quanto às adaptações e justaposições das tarefas mais específicas, à incorporação de novos elementos parciais e de recursos variados, etc.”(Gimeno Sacristán, 1999, p. 80). As duas categorias são definidas pelo autor: “Um esquema prático é uma rotina; um esquema estratégico é um princípio regulador a nível intelectual e prático, isto é, uma ordem consciente na acção” (p. 80).

Portanto, os “esquemas estratégicos” ultrapassam os limites das situações concretas, apoiados num *saber como* e completado por um *saber porquê*. Trata-se de instrumentos globalizadores de saberes e de ações. Não se resumem apenas a parcelas de conhecimento provenientes de disciplinas e investigações. São funcionais em inúmeras situações práticas:

A profissionalidade é caracterizada pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, acções e a avaliação das condições de aplicação, desenvolve-se no âmbito de situações particulares e a sua função é a de aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a actividade. Daí a a dificuldade de comunicar aos professores o conhecimento prático estratégico (Gimeno Sacristán, 1999, p. 83).

Ainda segundo o autor, se as rotinas práticas são modelos que podem ser facilmente imitados e se as idéias abstratas podem ser comunicadas de maneira ordenada, então os esquemas estratégicos:

(...) reflectem a capacidade formal dos professores para articular essas duas componentes (ideias e práticas) numa determinada situação, que deve ser avaliada e analisada. A essência da profissão radica neste triângulo: o pensamento pragmático não pode ser considerado de qualidade inferior ao pensamento teórico (Gimeno Sacristán, 1999, p. 83).

Para Gimeno Sacristán, o grande desafio para o professor seria desenvolver a capacidade de "... deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico" (1999, p. 83). Para isso, tornam-se necessárias mudanças na perspectiva da formação dos professores. Não bastaria, portanto, o acúmulo de conhecimento científico, seria necessário um método de formação capaz de acionar o pensamento estratégico.

O autor destaca alguns processos metodológicos que se aproximam desta proposta como, por exemplo, trabalho por projeto, resolução de problemas, análise da prática e a tomada de decisão como processo de formação. Alerta, porém, que o conhecimento científico aplicado ao ensino como atividade é uma proposta com uma tradição acadêmica reconhecida pelos meios educacionais, influenciados largamente pela tradição técnico-positivista. Por esta concepção, bastaria o professor possuir múltiplos saberes distantes da prática para ser capaz de transmiti-los aos seus alunos, segundo as orientações das ciências de base.

Gimeno Sacristán, no entanto, afirma que,

(...) uma análise a partir da prática sugere novos caminhos, nos quais o conhecimento formalizado não se limita a "deduzir" as práticas, exprimindo-se antes numa reflexão sobre a estrutura do pensamento dos actores e sobre a prática enquanto realidade preexistente que pode ser investido do ponto de vista teórico (Gimeno Sacristán, 1999, p. 85).

E conclui:

(...) o conhecimento formal converte-se em operativo, interagindo com as explicações pedagógicas que os professores evidenciam nos seus esquemas e com todas as crenças pessoais não pedagógicas. Este circuito dialéctico de componentes intelectuais entra em jogo com outro circuito de determinações práticas (Gimeno Sacristán, 1999, p. 85).

O professor é, portanto, o ponto de referência para que os esquemas práticos possam interagir com as elaborações intelectuais. Sem a intervenção do professor, afirma o autor, os esquemas práticos e os estratégicos são apenas "esquemas cegos", isto é, sem consciência dos efeitos que produzem.

As reflexões trazidas neste estudo são significativas não apenas para a compreensão da atuação do professor, mas também para nortear análise das práticas dos ATP, especialmente se for considerado que sua atuação se dá em função dos componentes curriculares com os quais foi formado.

1.1.4. A proletarização do trabalho dos professores

Muitos são os desafios da profissionalização docente. Alguns teóricos discutem a proletarização do trabalho dos professores a partir de uma fundamentação marxista. Neste caso será analisado os estudos revisionistas de Lawn e Ozga (1991) e Fernández Enguita (1991), que apontam a ambigüidade da docência, entre a proletarização e o profissionalismo.

A tese da proletarização do trabalho docente vem sendo criticada por esses teóricos, quando este trabalho é comparado ao realizado na indústria, sem considerar as especificidades de cada profissão.

Em artigo intitulado *O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino*, Ozga e Lawn (1991) consideram o processo de profissionalização dos professores numa perspectiva sócio-histórica. Neste estudo, os autores fazem uma revisão do referencial teórico adotado no artigo intitulado "The Educational Worker? A Reassessment of Teachers" que se fundamentou no conceito de proletarização de Braverman. O artigo foi publicado em 1981, como resultado do trabalho apresentado na Conferência Internacional de Sociologia de Educação de Westhill. Em sua definição para proletarização, os autores afirmam:

(...) é um processo que resulta quando o trabalhador é privado da capacidade para ao mesmo tempo planejar e executar o trabalho, isto é, a separação entre a concepção e execução, e a divisão da execução em partes separadas, controláveis, simples. Este processo desqualifica o trabalhador, e resulta na erosão da autonomia no local de trabalho, na ruptura de relações entre trabalhadores e empregadores, no declínio das habilidades de ofício, e no aumento dos controles administrativos (Ozga e Lawn, 1991, p. 142).

Os autores defendem, portanto, uma análise da profissão docente e da própria proletarização numa perspectiva histórica, mas alertam para que a questão dos interesses de classe não seja abandonada, nem vista numa perspectiva mecanizada:

O estudo do trabalho docente (...) deveria ser histórico, reconhecendo o movimento dos professores, de entrada no ensino e de afastamento dele, e a mudança nas escolas, nas autoridades locais e nas políticas educacionais centrais e locais. A idéia de proletarização como inexorável, levando os professores para uma relação de classe particular, tem que ser desconstruída e reconhecida não apenas como uma questão econômica, mas como uma questão política, e não como inevitável, mas como contestada (Ozga e Lawn, 1991, p. 155).

Já Fernández Enguita (1991), em seu artigo intitulado *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização* defende a tese de que os professores, como categoria, são submetidos a processos de proletarização, porém alerta que este processo não é idêntico às demais categorias trabalhadoras. Devem-se levar em consideração as especificidades de cada processo. Alguns, mais rápidos, outros mais lentos devido às resistências dos grupos organizados. No caso dos professores, o autor define sua situação profissional como ambígua e afirma que "a categoria dos docentes move-se mais ou menos em

um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões” (Fernández Enguita, 1991, p. 48).

O autor identifica, em sua análise, características da classe professoral que se assemelham com o proletariado. Uma dessas características é a transformação do trabalho autônomo para o de assalariado. Outro fator apontado é a perda crescente da autonomia dos professores, diminuindo drasticamente seu poder de decisão. Além desses fatores, contribuem para a proletarização docente o seu crescimento numérico, o aumento significativo de empresas privadas no setor educacional e os cortes nos gastos públicos, em especial nos setores sociais. O autor destaca que os docentes, como outros trabalhadores assalariados, produzem um sobretrabalho, que no caso do setor privado pode ser denominado de mais-valia. Nas palavras de Fernández Enguita:

Os empresários do ensino privado têm o mesmo interesse que podem ter os fabricantes de salsichas em explorar os seus assalariados, começando pelos professores, ou seja todo o interesse do mundo. Quanto ao setor público como empregador, ainda que seus trabalhadores venham a conseguir melhores condições, para um mesmo trabalho, que os do setor privado, não é menos certo que, no contexto da atual e prolongada crise fiscal do Estado, este tende a limitar seus gastos em salários e os docentes costumam ser uma das categorias de funcionários mais vulneráveis (Fernández Enguita, 1991, p. 49).

Vale destacar que, na Espanha e em muitos países europeus, a situação do professor vinculado ao setor público é mais vantajosa se comparada aos que trabalham no setor privado. No Brasil, apesar de algumas vantagens profissionais que o setor público possui, como por exemplo, a estabilidade profissional, em termos salariais nem sempre é o setor que remunera melhor os professores.

Para Fernández Enguita (1991), o mais importante é “a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação extrema de tarefas, nem à substituição da atividade humana pela das máquinas – ainda que esta última seja tão cara aos profetas da tecnologia -” (p. 49-50). Há outros fatores considerados relevantes como a) a crescente importância que a sociedade dispensa à educação, b) o nível de formação dos professores equiparar-se ao dos profissionais liberais e c) o setor público conservar grande importância em relação ao privado.

Como se pode observar, há um grande debate entre teóricos que apontam seus estudos para a profissionalização, sendo que a complexidade do papel profissional do professor seria um dos aspectos deste profissionalismo e, por outro lado, teóricos que destacam em suas pesquisas o processo de intensificação e desqualificação do trabalho docente, diminuindo a autonomia do professor e transformando seu trabalho numa rotina incessante. Portanto, o discurso do profissionalismo conduz o professor a se associar à sua própria exploração.

Hargreaves (1998), em seus estudos sobre o trabalho docente, afirma que a intensificação, ligada à desqualificação do trabalho docente, é um problema real e bastante complexo para os professores e sua ação profissional. Porém, não se trata apenas de ceder mais tempo ao professor para desenvolver suas atividades profissionais, embora, reconheça o autor que “o tempo, enquanto antídoto para a intensificação, possa fornecer algumas soluções para os problemas de desenvolvimento e do trabalho dos professores, pode ser igualmente uma fonte de mais problemas.” A questão é, segundo o autor, muito mais complexa, já que o tempo de preparação da ação docente seria apenas uma solução parcial para o problema real da intensificação do trabalho do professor.

O empenhamento sincero, de natureza profissional e vocacional, existente entre os professores (o qual representa mais do que uma “incapacidade ideológica de reconhecimento”); a natureza cada vez mais complexa da sociedade na idade pós-moderna e as exigências necessariamente mais amplas que esta coloca à educação e aos educadores; as complexidades e as conseqüências não antecipadas das grandes burocracias, e o deslocamento das lutas sobre a intensificação para novos contextos, mesmo depois de já se ter fornecido tempo que possa funcionar como antídoto dessa intensificação: todos esses fenômenos necessitam ser considerados (Hargreaves, 1998, p. 156).

Os desafios da profissionalização docente apontados neste estudo fornecem algumas perspectivas de análise da ação do ATP. As idas e vindas do processo de profissionalização, permeadas pela intensificação e desqualificação de sua atuação profissional são aspectos a serem considerados nesta pesquisa.

1.1.5. Estudos sobre a profissionalização docente no Brasil

No Brasil, vários estudos colaboraram para uma análise mais específica da profissionalização docente. Um desses estudos recentes é o trabalho de Pereira (2001) que analisa a ambigüidade da profissão docente no magistério público, com relação às dificuldades materiais e simbólicas. Por um lado, esta categoria profissional é um segmento do funcionalismo público estadual e, como tal, compõe “(...) uma pequena nobreza estatutária declinante, e como agentes do campo simbólico, universo sem dúvida prestigioso e prestigiado” (Pereira, 2001, p. 31) os professores trazem para seu discurso e reivindicações os interesses do grupo transformados em interesse comum de toda a sociedade. Por outro lado, devido ao “processo de pauperização” (Pereira, 2001, p. 31) da categoria profissional, suas reivindicações são reduzidas à questão salarial.

Vicentini (2005) faz uma reconstituição histórica das lutas e reivindicações dos professores no Brasil, no último século, por melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional, partindo do conceito de profissionalização de Nóvoa (1999) já abordado neste trabalho.

Para tal análise, segundo Vicentini, torna-se necessário resgatar a constituição dos sistemas de ensino dos Estados brasileiros, fato que ocorreu na Primeira República quando o Estado ficou incumbido de organizar sua rede pública de ensino e investir, prioritariamente na instrução popular utilizando como modelo de instituição o grupo escolar. Afirma Vicentini que:

Evidentemente, as diferenças socioeconômicas existentes no Brasil fizeram com que tal processo assumisse configurações distintas quanto à estruturação e a ampliação do sistema educacional de cada estado, criando condições diversas para a profissionalização do seu corpo docente e o movimento de organização da categoria pela melhoria do seu estatuto profissional. (Vicentini, 2005, p. 337)

Os estudos de Vicentini (2005) mostram que as lutas e reivindicações dos professores foram constituídas por meio de uma agenda específica, que iria atender às peculiaridades dos profissionais de cada nível de ensino (primário ou secundário) e também às diferenças de vínculo empregatício entre os profissionais que atuam no setor público ou privado.

A partir da análise de greves ocorridas em São Paulo e Rio de Janeiro, a autora demonstra:

(...) como diferentes segmentos da categoria se articularam contra problemas específicos e comuns, em períodos distintos da história brasileira dando visibilidade a diferentes concepções sobre a profissão e o movimento docente, constituindo imagens que ainda hoje estão em circulação (Vicentini, 2005, p. 344).

Os estudos até aqui apresentados revelam que a profissionalização docente é um processo construído histórico e socialmente com avanços e retrocessos, lutas e contradições. Portanto, o processo de proletarização, desprofissionalização ou mesmo de pauperização devem ser analisados neste contexto.

No que tange ao foco específico da pesquisa, trata-se de pôr em destaque que, para o Assistente Técnico-Pedagógico, pensar em profissionalização é pensar nas características e condições de sua ação como profissional nesta função. Algumas questões emergem deste debate. Uma delas é a definição da função deste profissional, que possui, entre outras atribuições, o papel de formador de professores no que se refere à formação continuada. Propõe-se, portanto, a analisar o papel deste profissional sob uma perspectiva que considere os elementos sociais, históricos e culturais que envolvem a prática docente. Neste contexto como se pode caracterizá-lo? Se, por um lado, nos documentos oficiais o ATP é visto como executor ou multiplicador dos programas oficiais da SEE, por outro lado os autores aqui apresentados pressupõem considerar a escola como *lócus* da formação continuada. É a partir desta contradição que se propõe discutir seu papel na rede pública estadual.

Um outro aspecto que nos parece relevante é a ambigüidade vivida por este profissional, à medida que foi preparado profissionalmente para exercer o ofício de professor e se preparar para trabalhar com um público infantil e juvenil, mas em sua ação profissional

trabalha com um público adulto. Na perspectiva de profissionalização esta diferença é significativa, pois esta dupla articulação pode ocultar o que há de específico em sua atuação profissional. (cf. Snoeckx, 2003, p. 31).

1.2. A identidade profissional do ATP: uma discussão inicial

Qual seria a identidade desse profissional – foco específico deste estudo? Prevalceria a identidade de formador ou a sua identidade de professor, para qual, teoricamente, este profissional foi preparado desde a sua formação inicial? O ATP possui uma identidade profissional, ou o fato de ser uma função e não um cargo dentro da carreira do magistério o impede de transformá-lo num profissional autônomo? Para discutir estas questões é preciso buscar autores que, a partir de suas análises, poderão subsidiar algumas dessas respostas. Nessa pesquisa, tomam-se como referência os estudos de Dubar (1997), que faz uma análise sociológica sobre a identidade recusando a distinção entre a identidade individual e coletiva.

Em sua teoria, Dubar (1997) identifica duas categorias de análise do processo identitário: o processo biográfico e o processo relacional. Enquanto o primeiro

(...) pode ser definido como uma construção no tempo pelos indivíduos de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresas...) e consideradas, simultaneamente, como acessíveis e valorizantes (transacção "subjéctiva"), o processo relacional diz respeito ao reconhecimento, *num dado momento e no seio de um espaço determinado* de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de acção (Dubar, 1997, p. 118).

Segundo Dubar (1997), a construção das identidades sociais é dada a partir da articulação entre esses dois processos identitários heterogêneos, mas que utilizam um mecanismo comum, a tipificação. Portanto, os processos identitários são referenciados em modelos socialmente significativos dando origem a outras combinações identitárias. Essas categorias variam de acordo com o momento histórico e o tempo vivido onde ocorrem as trajetórias. Portanto, a relação dialética de articulação entre esses dois processos "representa a projecção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras na caminhada biográfica e o seu desenvolvimento espacial" (Dubar, 1997, p. 118).

Outro aspecto de destaque em sua teoria é que os processos identitários não coincidem obrigatoriamente. Portanto, poderá haver o que o autor define como "desacordo" entre a identidade para o outro (processo relacional) e identidade para si (processo biográfico). Entretanto, as estratégias identitárias objetivam reduzir o conflito entre as duas identidades e podem assumir duas formas: a transacção objetiva e a transacção subjéctiva. A primeira se configura em "(...) transacções 'externas' ao indivíduo e os outros que visam acomodar a identidade para si à identidade para o outro". A segunda forma pode ser definida como "(...) transacções 'internas' ao indivíduo, entre a necessidade se salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas

identidades no futuro (identidades visadas) procurando assimilar a identidade-para-outro à identidade-para-si" (Dubar, 1997, p. 105-106).

Para discorrer sobre a identidade de professores e, conseqüentemente, dos Assistentes Técnico-Pedagógicos, é necessário abordar a questão das identidades profissionais. Nas sociedades contemporâneas, as profissões têm se tornado um elemento significativo de referências para os grupos sociais. A identificação com a profissão é determinante em uma sociedade onde os indivíduos passam grande parte de sua vida nos locais de trabalho, convivendo com pessoas que desenvolvem atividades profissionais semelhantes e, principalmente, vivenciando um processo de troca de experiências. Porém, alerta Dubar (1997), apesar da importância que o trabalho vem adquirindo ao longo da história da humanidade, não se pode reduzir as identidades sociais ao emprego e formação deste indivíduo. O profissional de hoje continua a carregar, em sua trajetória identitária, os processos identitários vividos ao longo de sua vida e influenciados pela herança identitária herdada das gerações passadas.

Pensar a identidade profissional dos educadores, sejam eles professores ou ATP, é antes de tudo pensar neste profissional como um indivíduo inserido na teia social. Neste espaço, que é conflitante, a dualidade entre a identidade para si e a identidade para o outro se torna latente. Sua identidade social e, conseqüentemente a profissional, é construída por cada geração a partir de posições herdadas da geração anterior e também por meio das estratégias identitárias ocorridas nas instituições onde esses indivíduos desenvolvem sua atividade social e onde também contribuem para sua transformação.

Refletindo especificamente sobre o trabalho do Assistente Técnico-Pedagógico, constata-se que sua identidade profissional e, conseqüentemente, seu processo de profissionalização possuem fissuras, pois não há para esses profissionais um estatuto pelo qual sua ação profissional seja legitimada. Iniciam sua carreira como professores, são assim considerados no exercício da função de ATP e quando se aposentam o fazem no cargo específico que ocupam – o de professores. Em artigo intitulado *Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante*, Snoeckx (2003, p. 27) destaca que a função de formador de professores no sistema educacional de Genebra, especialmente no ensino fundamental, possui um estatuto precário. Pode-se compará-los, neste aspecto, aos ATP com relação à sua fragilidade profissional apontada neste estudo.

Finalmente, cabe lembrar aqui, outro aspecto significativo para análise da identidade deste sujeito: o conflito latente em sua atuação profissional entre ser porta-voz dos professores e de suas necessidades formativas ou ser representante das políticas de formação continuada implementadas pela SEE.

Em que pese o debate sobre sua identidade profissional apresentado nesta Pesquisa, na estrutura da SEE, o ATP é considerado como agente de formação continuada e, portanto, torna-se necessário conhecer melhor esse processo, apresentado a seguir.

1.3. Algumas considerações sobre a formação continuada

As leituras sobre formação continuada de professores levam a reflexões sobre alguns aspectos que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Refletir sobre o papel da formação continuada na vida profissional dos educadores é um desses aspectos. Para muitos, a formação continuada é, inadequadamente, vista como um “complemento” da formação inicial, no sentido de “suprir deficiências” desta etapa de formação.

Nesta concepção, a formação continuada deixa de ser considerada etapa integrante de um contínuo processo de formação dos professores e passa a ser considerada mais relevante até do que a formação inicial, levando à fragmentação do processo de formação dos educadores.

A formação de professores, tanto na modalidade inicial como continuada, tem assumido papel de destaque no setor educacional. É atribuída à formação docente a melhoria do desempenho profissional, sua qualificação e, conseqüentemente a melhoria de ensino. Portanto, a formação continuada é formulada a partir de propostas que visam à qualificação docente, objetivando a melhoria de sua prática a partir do domínio de conhecimentos e métodos de sua atuação como profissional.

Esta concepção equivocada tem definido investimentos e fomentado políticas educacionais na formação continuada de docentes com o objetivo de suprir as lacunas da formação inicial e, simultaneamente, dar condições aos professores de encararem os desafios pedagógicos advindos das amplas mudanças acarretadas em nossa sociedade atual.

Trata-se de concepção equivocada porque o desenvolvimento profissional do professor não pode ser resumido à visão profissional funcionalista. A tendência à “racionalização do ensino”, característica da formação nas décadas de 1970 e 1980 e que difundia uma visão técnica do trabalho do professor, nos tempos atuais, podem vir mascaradas num discurso das “competências profissionais” que, mesmo recorrendo ao discurso da flexibilidade e da autonomia, tende a encerrar a profissão numa lista de desempenhos técnicos ou comportamentais” (Nóvoa, 2003).

Torna-se necessário pensar em formação continuada numa perspectiva mais ampla, de percurso formativo, definido não só pela formação institucional, mas por todo o processo formativo vivenciado em múltiplos espaços, ao longo da vida deste profissional.

Como afirma Giovanni (1998):

(...) a formação profissional não pode mais se reduzir aos espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Ela precisa ser concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como "espaços de reflexão sobre o próprio trabalho". Ou seja, precisa ser concebida como processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira, incluindo as oportunidades de novos cursos, projetos e programas de formação continuada (Giovanni, 1998, p. 46-58).

Nesse sentido a escola passa a ser um *locus* importante para a formação continuada de educadores. Porém, destaca Candau (1996) que esta formação só se concretiza quando as práticas sejam reflexivas e não meramente uma prática mecânica, portanto, devem favorecer a investigação de problemas e identificar caminhos para solucioná-los de maneira conjunta, isto é, uma prática construída coletivamente pelo grupo de professores.

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e a sua socialização, de ressituar o trabalho da supervisão e orientação pedagógica nessa perspectiva. (Candau, 1996, p. 145)

Segundo Giovanni (1994), a prática reflexiva esta muito além da concepção linear dos processos de ensino. Nessa perspectiva, seria suficiente para que o professor realize o seu trabalho, dominar o conteúdo a ser ensinado e conhecer formas eficazes de ensinar. Entender o processo educativo como uma sucessão de cenas idênticas, sem levar em consideração suas dimensões diversas e complexas aproxima-se mais de uma prática mecânica. Para que uma prática se torne realmente reflexiva necessita de uma atitude, por parte do professor, de envolvimento real com a situação vivida a partir da análise dos problemas concretos " (...) com o intuito de compreendê-los, investigá-los, agir sobre eles e sobre as novas condições que sua investigação e ação dela resultante, podem gerar. O Professor se transforma, assim, em investigador de sua própria prática, em produtor legítimo de conhecimentos sobre ela." (Giovanni, 1994, p. 22)

Outro aspecto fundamental a ser considerado com relação ao processo de formação continuada é ter como referência o saber docente, portanto reconhecer e valorizar este saber. Segundo Candau (1996), esses saberes, em especial o da experiência, que se fundamentam na experiência dos professores e são validadas por ela. Portanto, seria " (...) por meio desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou realismo dos planos e das reformas que lhes são propostas e concebem os modelos de excelência profissional" (Candau, 1996, p. 146).

O último, e não menos importante aspecto a ser levado em conta na formação continuada, segundo Candau (1996) é considerar as diferentes etapas de profissionalização docente. Considerar o ciclo de vida profissional dos professores como um processo heterogêneo contribui para romper com os processos de formação padronizados, que não levam em consideração esta diversidade.

1.3.1. Formação profissional docente

Este conceito é descrito de forma especial por Marcelo García (1995) que, além de destacar o processo de formação de professores como um *continuum*, afirma que “apesar de ser composto por fases claramente diferentes do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa” (p. 54-55). Torna-se necessário, portanto, não vislumbrar a formação inicial como oferta de produtos prontos e acabados, mas sim, como uma primeira fase do longo processo de desenvolvimento profissional. O conceito de desenvolvimento, segundo o autor, traz a idéia de continuidade e supera a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Marcelo García (1999) concebe a formação de professores como:

(...) uma área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições que devem reverter na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças (1999, p. 26).

Para esse autor algumas idéias-chave precisam estar presentes quando se fala em formação de professores:

- Trata-se de pensar em um processo de desenvolvimento;
- processo de formação e desenvolvimento de pessoas adultas;
- um processo que não se dá independentemente das condições de exercício da profissão e do contexto sócio-político-cultural mais amplo;
- há que se pensar na escola e nas suas características como local, por excelência, de aprendizagem da profissão;
- o professor não é um sujeito passivo imerso nas condições em que se dão sua formação inicial e seu exercício profissional, mas pensa, reage, toma posições (quer as expresse ou não).

Quando tais condições não são levadas em consideração, facilmente abre-se espaço para se pensar, equivocadamente, no professor como o principal responsável pelo fracasso da escola.

1.3.2. Formação inicial e continuada: duas faces da mesma moeda

Tais considerações trazem à tona o pensamento consensual sobre a importância de formar bem o professor. O problema é o que se considera como uma boa formação. Fala-se muito em formação inicial e em formação continuada (ou em serviço), mas se fala pouco, ou se estuda pouco a relação entre esses dois processos. A ausência dessa relação e da compreensão dos aspectos envolvidos tem se revelado, por exemplo, num conjunto de decisões político-educacionais inadequadas que vem marcando as políticas públicas em relação à formação de professores, no Brasil, nas últimas décadas e nos chamados "países em desenvolvimento", sujeitos às políticas ditadas pelo Banco Mundial. Ou seja, desde o final dos anos de 1980, a política educacional ditada pelo Banco Mundial para os países em desenvolvimento, valoriza a formação em serviço em detrimento da formação inicial. Como afirma Torres (1998):

A ênfase atual na capacitação em serviço fundamenta-se, entre outras, na idéia de que não é preciso contratar novos professores, trata-se apenas de redistribuir racionalmente (e até depurar) e "reciclar" os existentes. De fato, a necessidade de racionalizar a contratação e a distribuição dos professores é ponto decididamente recomendado pelo Banco Mundial aos governos, por meio – também – de medidas tais como o incremento do número de alunos por professor. O Banco argumenta que, ao aumentar a relação aluno/professor, faz-se uma economia que pode ser investida na capacitação em serviço dos docentes e no livro didático. (p.176).

Entretanto, é ainda Torres (1998), que lembra:

O discurso educativo há muito tempo reconheceu a necessidade de encarar a formação dos professores dentro de um esquema de educação permanente, apontando para um conhecimento sólido, geral e especializado, que incluía tanto o saber como o saber ensinar (p.180).

Na verdade, cursos de capacitação¹³, de "reciclagem", presenciais ou a distância, oficinas, seminários têm sido oferecidos pelos órgãos oficiais e pela iniciativa privada em quantidade, porém, o resultado efetivo de melhoria na qualidade do trabalho do professor não tem sido visto. As razões para essa constatação podem ser várias, mas, certamente, passam pelo fato de que os professores não são ouvidos sobre o que realmente necessitam e conseqüentemente tais cursos acabam sendo distantes de sua realidade. A esse respeito, Dias da Silva (2002) afirma:

¹³ Neste trabalho, utilizar-se-á o termo formação continuada ou formação em serviço. Em texto no qual apresenta restrições e suas conseqüências na utilização dos termos capacitação e reciclagem, Marin (1995) aponta que o primeiro está relacionado a "...doutrinação, no sentido pejorativo do termo, ou seja, inculcação de idéias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas" (p. 17), e o segundo ligados a "modificação de objetos ou matérias (...) para outras finalidade" (p. 14), que, segundo a autora, termo incompatível "com a idéia de atualização, sobretudo de atualização pedagógica" (p. 14).

As experiências de formação continuada desvinculadas do universo escolar, fora do cotidiano da escola, como cursos, seminários e outras formas de "reciclagem", têm suscitado muito mais insatisfação do que propriamente mudanças positivas na prática pedagógica. Isso nos leva a questionar a qualidade da participação dos educadores no processo educacional e suas conquistas pessoais e profissionais (p.10).

É novamente Torres (1998) que aponta outra tendência das modernas políticas públicas em educação:

(...) ver a capacitação docente como componente isolada [...] à margem da reforma curricular ou administrativa, à margem das outras dimensões que afetam o trabalho e a vida dos professores (políticas de recrutamento e salarial, ambiente de trabalho) (p.179).

Desta forma,

(...) o plano de capacitação é introduzido, mas os professores não podem aproveitá-lo (falta de tempo, vários empregos, condições familiares difíceis etc) ou não conseguem relacioná-lo com o que percebem como suas necessidades (uma capacitação desligada do currículo escolar, demasiado teórica, inaplicável a seu contexto específico etc.) (p. 179).

Importante ressaltar que poucas iniciativas em formação inicial e continuada de professores consideram ações de formação na escola. Para Giovanni (2003), são necessários estudos que visem refletir sobre a perspectiva da formação de professores no ambiente escolar, levando em conta seu cotidiano e sua organização. Enfim, considerar o exercício profissional um aspecto importante da formação dos professores. Giovanni (2003) observa que:

O potencial formativo das situações de trabalho é inegável. Identificá-las, caracteriza-las, com vistas a definir que elementos as tornam ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente, bem como esclarecer como se comportam em relação a elas os profissionais em exercício na escola são tarefas inadiáveis para os estudiosos dessa temática. (p. 12)

1.3.3. O Assistente Técnico-Pedagógico - um formador de professores?

A partir dos desafios apontados sobre a formação profissional docente, em especial a formação continuada, propõe-se uma análise do papel do Assistente Técnico-Pedagógico como um formador, já que uma de suas atribuições é desenvolver, dentro de sua área específica de atuação, ações descentralizadas de formação continuada.¹⁴

Propõe-se discutir até que ponto as condições dadas à sua atuação profissional contribuem para que o ATP possa exercer de fato sua função de formador, retomando as principais idéias deste capítulo, que nos levaram a concluir que o ofício de professor, na melhor das hipóteses, está "em vias de profissionalização". Em alguns países, inclusive o Brasil, a

¹⁴ Segundo Resolução SE nº 12, de 11/2/2005, que dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica, art. 4, cap. IV.

profissão docente caminha, como numa “corda bamba”, entre a proletarização e a profissionalização.

Se os professores, segundo Nóvoa (1999), ainda pouco avançaram historicamente na constituição de sua profissionalização, num processo que vem se dando há séculos, o que dizer dos ATP que têm seu ofício estabelecido há apenas alguns anos em nosso Estado? Além disso, é fundamental lembrar que não se trata de um ofício constituído e nem uma função tão bem definida.

Os desafios e limites da profissionalização dos ATP já foram discutidos no capítulo anterior, mas vale destacar a função do ATP sob a ótica do “formador de professores”. Esses profissionais, foram antes professores da rede escolar pública estadual, portanto, tem latente em seu trabalho como formador, a identidade de professor, distanciando-os de uma constituição de saberes profissionais próprios a essa função e, conseqüentemente, limitando as chances de sua profissionalização enquanto formadores.

Outro aspecto limitador de sua profissionalização é o fato de que o ATP é uma função e não um cargo no quadro de funcionários da rede escolar pública estadual. Os cargos são preenchidos mediante concurso público de provas e títulos, já o acesso a uma função ocorre por meio de designações, ou seja, autorizações temporárias para que o funcionário realize alguma outra atividade da estrutura da Secretaria da Educação. No caso do ATP, ele é designado pelo Dirigente Regional de Ensino e sua permanência na função, depende desta designação.

Outros fatores contribuem para acentuar essas limitações: o excesso de atividades desses profissionais (tema que será explorado no *Capítulo III- O perfil dos Assistentes Técnico-Pedagógicos e sua atuação profissional na Rede Pública Estadual*) e, conseqüentemente, a falta de tempo para estudos e troca de experiências com outros ATP, mesmo com aqueles que compartilham o mesmo espaço de trabalho: a Oficina Pedagógica.

Para compreender melhor o perfil dos ATP, bem como sua atuação na rede pública estadual, optou-se por reconstruir a história das Oficinas Pedagógica, seu universo de trabalho e a trajetória na função, ao longo dos anos, deste profissional.

Capítulo II

A Oficina Pedagógica e o surgimento dos ATP nos registros oficiais

2.1. Antes das Oficinas Pedagógicas...

Nesta pesquisa, optou-se por fazer uma reconstituição histórica anterior à década de 1980, quando se dá a criação das Oficinas Pedagógicas no Estado de São Paulo. Esta retrospectiva abrange o final da década de 1960, 1970 e 1980. Nesta última década, os programas de formação continuada passam a ser mais sistematizados.

O final da década de 1960 e toda a década de 1970 são marcadas por um longo período de governos nomeados pelo regime militar. Após decretar o Ato Institucional nº 3, de fevereiro de 1966, os governadores do Estado de São Paulo passam a ser eleitos indiretamente. São eles: Abreu Sodré (1967- 1971), Laudo Natel (1971-1975), Paulo Egydio Martins (1975-1979), Paulo Maluf (1979- 1982). Após a abertura do regime militar, em 1982, seria eleito em São Paulo Franco Montoro, do PMDB, partido de oposição ao governo federal.

Mudanças socioeconômicas ocorreram nestas últimas décadas. Uma das mais significativas foi a intensificação das correntes migratórias do campo para as cidades. Entre 1950 e 1970, a população crescia, no conjunto, a um ritmo de 3% ao ano. O deslocamento populacional para as cidades acarretou um aumento do contingente demográfico urbano em taxas superiores a 5%.

O acelerado processo de urbanização e industrialização em algumas regiões brasileiras levou à expansão do ensino primário e secundário. Segundo o Plano Decenal de Educação Para Todos:

Nas últimas quatro décadas, empreendeu-se no País um grande esforço para integrar ao sistema educacional, em momento de elevado crescimento demográfico, quase toda a população na faixa de sete a 14 anos. No início dos anos 60, apenas 45 % dessa população freqüentava escola; em 1980, o percentual elevou-se para 80% e, em 1990, atingiu 86,9% (Brasil, 1993, p. 19).

O Estado de São Paulo acompanhará esta tendência nacional. Segundo Rus Perez (1994), com relação à ampliação das taxas de matrícula no Estado de São Paulo, pode-se distinguir três fases: período de intensa expansão (1960 a 1975); período de desaceleração do ritmo de crescimento (1975 a 1985) e retomada do crescimento (a partir de 1985).

O primeiro período é marcado pela explosão demográfica que se inicia em 1940. A diminuição das taxas de mortalidade, a manutenção dos níveis elevados das taxas de natalidade e a continuidade dos fluxos migratórios nacionais e internacionais ainda crescentes foram fatores que contribuíram para o aumento populacional. Além, é claro da transição demográfica para os centros urbanos.

Com relação ao desenvolvimento econômico, o Estado de São Paulo viveu um período de intensas transformações. Os primeiros anos da década de 1960 ficaram marcados pela crise econômica e o desemprego industrial. A partir dos últimos anos da década de 60 até meados da década de 1970, São Paulo vivera o chamado "milagre econômico", o crescimento industrial e, conseqüentemente, o aumento do emprego neste setor da economia paulista.

O período de desaceleração do ritmo de crescimento das matrículas se deu na chamada transição demográfica, quando ocorre a diminuição das taxas de fertilidade e natalidade, reduzindo assim os índices de crescimento populacional, especialmente na faixa de atendimento escolar. O processo de urbanização se intensifica, sendo que em 1980, 80% dos paulistas viviam nas cidades. Também nesta época, praticamente metade da população do estado habitava a Região Metropolitana de São Paulo. Durante esses anos, São Paulo refletiu a estagnação da economia brasileira, uma desaceleração do crescimento industrial paulista e um aumento das taxas de desemprego.

O período de retomada do crescimento da matrícula no Estado de São Paulo foi marcado por um breve período de reativação da economia (1984/1986), seguindo um período de estagnação (1987/1988) e recessão (1989). Fase esta marcada pela hiperinflação e pelos seguidos planos econômicos que tentam controlá-la.

Além das mudanças socioeconômicas apontadas acima, este período foi marcado pelas mudanças na legislação educacional. Afirma Marcílio (2005):

No período autoritário, foi promulgada nova grande reforma, com a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, apenas dez anos depois da primeira LDB. Essa reforma trouxe duas novidades. A primeira delas foi a fusão dos antigos cursos primários e ginásial em um único curso integrado, contínuo e obrigatório, de oito anos (de 7 a 14 anos de idade), que se denominou ensino de 1º grau. A segunda foi a "profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau" (p. 153).

A ampliação do atendimento da população na área educacional levou os órgãos responsáveis a redefinir políticas sobre a formação de professores, tanto a inicial, quanto a continuada.

Segundo Rus Perez (1994, p. 45), na década de 1960 os programas de treinamento e capacitação do pessoal da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo era efetuado de maneira assistemática.

Entre os anos de 1964 e 1968, existiam dois serviços na Secretaria de Educação, que pertenciam a Chefia do Ensino Primário e, segundo Gatti (1972), exerciam atividades de certa forma sobrepostas: o Serviço de Expansão Cultural (SEC) e o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP). O SEC treinava formadores que atuavam, por meio do SOP, em um trabalho de orientação pedagógica a grupos escolares. Ainda, segundo Gatti (1972):

O trabalho consistia em montar unidades de ensino e enviá-las aos grupos para os professores utilizarem. A montagem compreendia definição de objetivos, métodos, materiais e avaliação. Embora se recomendasse adaptação, isso ocorria muito pouco. O material era padronizado e o professor pouco modificava (p. 14).

O Serviço de Orientação Pedagógica – SOP – tinha como atribuições, segundo Ato nº 72 de 14/04/66:

1. estudar problemas referentes à organização e à orientação do ensino primário oficial e sugerir soluções;
2. realizar pesquisas e estudos sobre métodos pedagógicos e processos didáticos;
3. difundir conhecimentos relativos à teoria e à técnica pedagógica;
4. colaborar no aperfeiçoamento do magistério primário;
5. manter uma biblioteca pedagógica e um mostruário dos modernos recursos audio-visuais (SIC) atualizados à disposição do magistério primário;
6. promover intercâmbio com instituições congêneres do País e do exterior sobre assunto de interesse recíproco;
7. editar boletins informativos, folhetos e apostilas com matéria de interesse para o magistério primário;
8. funcionar como órgão técnico-consultivo da Chefia do Serviço do Ensino Primário;
9. estudar e sugerir, anualmente reformas do Programa do Ensino Primário;
10. elaborar as "unidades didáticas" para todos os graus e enviá-las aos Setores regionais com, pelo menos, um mês de antecedência para as necessárias adaptações locais;
11. promover reuniões, círculos de estudo, palestras e demonstrações para as autoridades escolares e elementos dos Setores Regionais;
12. supervisionar, em colaboração com as autoridades escolares, os trabalhos de orientação pedagógica das Delegacias de Ensino Elementar;
13. elaborar provas de avaliação de rendimentos escolares e enviá-las a título de sugestão às autoridades escolares;
14. manter o entrosamento com os Inspectores Regionais do Ensino Normal, visando à melhor formação pedagógica dos normalistas.

A partir de 1968, o SOP passa a ser denominado SEP. O serviço passa a ser vinculado à Divisão de Orientação Técnica do Departamento do Ensino Básico. Coordenados pela SEP, foram criados em cada Delegacia de Ensino, os SEROP – Serviços Regionais de Orientação Pedagógica - com o objetivo de agilizar as atividades de orientação composta por um coordenador e professores especialistas por área. Esta equipe tinha uma função de orientar e colaborar com os professores em nível regional. Segundo Teixeira (1983, p. 197) os SEROP tinham funções executivas em relação a treinamento e a aperfeiçoamento docente, enquanto que o SOP, que atuava em nível central, tinha funções normativas no âmbito do Ensino Primário. Vale a pena ressaltar que os termos treinamento e aperfeiçoamento são comumente encontrados nos documentos oficiais neste período.

Segundo Gatti (1972, p. 15), havia duas funções realizadas pelo SEROP:

- assistência por meio de fornecimento de material;
- curso de férias, de livre frequência, versando geralmente sobre assuntos técnicos não muito específicos, procurando abordar temas que servissem de fundamentações para o trabalho de planejamento e avaliação do professor.

Os SEROP eram dirigidos por um Coordenador, que poderia ser um Inspetor Escolar ou Diretor de Escola, subordinado diretamente ao Delegado de Ensino. Também eram integrantes ao quadro 5 a 6 professores especialistas por área, escolhidos entre profissionais efetivos da Rede. Esses professores deveriam ter formação técnica ou pedagógica, com curso de administradores escolares e treinamento para orientadores pedagógicos promovidos pela Chefia do Serviço do Ensino Primário. Para atuação como multiplicadores, seriam recrutados assistentes e monitores, os primeiros entre os professores efetivos e o segundo poderiam ser professores não efetivos. Os assistentes, em número de no máximo 20 profissionais por centros-pilotos, exerceriam essas atividades sem prejuízo das funções docentes, prestando um mínimo de horas diárias de serviço. Os centros-pilotos funcionavam geralmente nas cidades-sedes das Delegacias de Ensino. Os SEROP, segundo o Anuário Paulista de Educação, foram instalados nesses centros-pilotos e compunham-se de um corpo de Inspectores escolares, de uma equipe de Orientadores Pedagógicos e de assistentes e monitores convocados.

Os monitores, que poderiam ser até 6 profissionais, deveriam prestar, no mínimo, 4 horas diária de serviço. Segundo Gatti (1972):

(...) o SEROP não tem existência formalizada, não existe nenhum instrumento legal criando e regulamentando esses órgãos. Eles, entretanto, existem de fato, funcionando com professores comissionados: subordinam-se, administrativamente, à Delegacia de Ensino e, tecnicamente, ao SEP da Divisão de Orientação Técnica (p. 15).

O Serviço de Assistência Pedagógica – SAP – criado em 1963 pelo Ato nº 168 de 18/10/63, para atuar no âmbito da chefia do Ensino Secundário e Normal, tinha as atribuições:

- a) estudar problemas referentes à organização do ensino secundário e normal oficial e sugerir soluções;

- b) realizar pesquisas e estudos sobre métodos pedagógicos e processos didáticos;
- c) difundir conhecimentos relativos à teoria e técnica pedagógica;
- d) organizar e manter em dia estatísticas relativas aos aspectos fundamentais do ensino secundário e normal do Estado;
- e) colaborar no aperfeiçoamento do magistério secundário e normal;
- f) manter uma biblioteca pedagógica e um mostruário dos modernos recursos audio-visuais (sic) atualizados à disposição do magistério secundário e normal;
- g) reunir e classificar documentação relativa à história do ensino secundário e normal no Estado de S. Paulo;
- h) promover intercâmbio com instituições congêneres do país e do estrangeiro sobre assuntos de interesse recíproco;
- i) publicar um boletim informativo com matéria de interesse para o magistério secundário e normal;
- j) funcionar como órgão técnico-consultivo da Chefia do Ensino Secundário e Normal.

O SAP, a partir da Reforma de 1968, passou a fazer parte da Divisão de Orientação Técnica do Departamento de Ensino Secundário e Normal da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal.

Para atuar regionalmente, foram criados, por meio do Ato nº 289 de 19/10/68, os Serviços Regionais de Assistência Pedagógica – SERAP- que se subordinavam à Divisão de Orientação Técnica do Departamento de Ensino Secundário e Normal e tinham os seguintes objetivos, segundo Portaria nº 4 de 10 de janeiro de 1969:

- a) promover o aperfeiçoamento do magistério secundário e normal da respectiva região, segundo diretrizes fixadas pela Chefia do Ensino Secundário e Normal;
- b) realizar pesquisas e estudos sobre a organização e orientação técnica do ensino secundário e normal e propor soluções;
- c) organizar e manter bibliotecas pedagógicas.

Os SERAP eram constituídos, à semelhança dos SEROP, por um coordenador e por 3 assistentes técnicos escolhidos entre diretores de escola ou professores secundários efetivos, com carga de trabalho de 44 horas semanais, segundo a mesma Portaria de 10 de janeiro de 1969. Afirma Gatti (1972):

O funcionamento dos SERAPs (sic) foi precário, pois até que se tomasse posse os professores nomeados e se iniciasse efetivamente o trabalho, houve grande intervalo de tempo. Por outro lado, no segundo semestre de 1970, os SERAPs (sic) praticamente foram extintos, o que não ocorreu com os SEROPs (sic) que, embora sem existência legal, continuam funcionando até hoje (p. 14)

Ocorre uma mudança significativa a partir da Reforma de 1968 – os professores passaram a ter responsabilidade pelo conteúdo e pela realização da prova - antes elaborada em nível central e controlada pela figura do Inspetor Escolar, que, segundo Mitrulis, tinha a atribuição de visitar as escolas primárias, acompanhando e verificando as ações pedagógicas e

desenvolvendo atividades que iam da pura verificação burocrática ao incentivo, a orientação técnica e ajuda ao professor. A função de inspetor escolar era exercida por professores ou diretores que tivessem reconhecida experiência no magistério. Desta forma, a inspeção escolar era vista como um dos mais altos cargos da hierarquia escolar, numa relação que valorizava os saberes da experiência profissional. O papel do Inspetor ficou marcado por vigiar o cumprimento legal do ensino e verificar se as diretrizes emanadas da Secretaria da Educação estavam sendo obedecidas. Segundo Mitrulis (1993), os inspetores promoviam o aperfeiçoamento dos educadores, fornecendo conselhos aos professores, orientação metodológica, aulas de demonstração e sugestão de materiais. Segundo Rus Perez (1994, p. 46), à medida que o professor passa a ter uma atuação mais efetiva no processo educacional, torna-se necessário um treinamento mais sistemático, pois durante anos, habituou-se a cumprir determinações.

Em 1970 foi criada a Divisão de Assistência Pedagógica - DAP. Segundo Rus Perez, essa divisão foi criada para incorporar as atividades de treinamento do pessoal administrativo, técnico e docente das escolas que realizavam experiências de renovação pedagógica, ou escolas de regime especial (pluricurriculares, GEG, escolas de regime próprio¹⁵ e projetos especiais), desenvolvidas pela extinta Divisão de Estudos Pedagógicos - DEP. As escolas pluricurriculares foram instituídas em 1963, pela Resolução nº 7, do CEE. A partir do Decreto nº 47572, essas unidades escolares foram criadas de fato em número de 60 escolas. Em 1968, as Leis 10038 e 10125, que reorganizaram todo o sistema de ensino do Estado de São Paulo, transformaram todos os ginários em pluricurriculares. Já os Grupos Escolares-Ginásios (GEG) foram criados em 1970, pelo Decreto nº 52.352, com o objetivo de integrar os 8 anos de escolaridade. Sua viabilidade prática só foi possível com o fim do exame de admissão ao ginásio, que ocorreu no mesmo ano. Foram criadas 80 unidades de GEG no Estado de São Paulo.

A DAP foi o primeiro órgão responsável pela função de desenvolvimento dos professores, tanto do ensino primário como do ensino secundário e normal, abarcando as funções dos extintos órgãos SAP e SOP. Isto significou, segundo Teixeira (1983, p. 432), uma tendência centralizadora, na medida em que este órgão tornou-se responsável pelo planejamento e execução de programas de desenvolvimento pessoal em todo o Estado.

Um outro aspecto importante a ser destacado sobre a DAP é que, segundo Gatti (1972), as diretrizes gerais do programa de treinamento do departamento eram:

¹⁵ Grupo Escolar Experimental "Dr. Edmundo de Carvalho" (GEEDEC). Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental (GEPE)

- treinamento em serviço e por etapas - "cada etapa de treinamento viria, portanto, intercalada com exercício efetivo da função, e cada uma delas seria pré-requisito para a seguinte". (p. 16)
- os programas de treinamento deveriam melhorar qualitativamente o trabalho de cada profissional participante das ações de formação do departamento, bem como levá-lo a desempenhar um papel de monitor com outros profissionais que atuam na mesma região onde este desenvolve seu trabalho. "Está previsto, assim, que a influência da DAP teria, com esse tipo de treinamento, efeito multiplicativo a fim de atender às necessidades quantitativas da rede oficial de ensino." (p. 16-17)

Eram atribuições da DAP, segundo artigo 9º do Decreto nº 52.508 de 29 de julho de 1970:

- I. planejamento e execução de pesquisas destinadas a levantar a situação do ensino na Rede da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal e propor medidas para o seu aprimoramento e correção de suas eventuais deficiências;
- II. planejamento e execução de programas sistemáticos de assistência técnico-pedagógica ao pessoal do ensino através de cursos, seminários, encontros e outras atividades com a colaboração dos Departamentos do Ensino Básico e do Ensino Secundário e Normal;
- III. preparação e difusão de matérias de interesse da melhoria e atualização do ensino com a colaboração da Divisão de Documentos e Divulgação;
- IV. análise dos planos de organização pedagógica e administrativa, avaliação dos resultados e supervisão geral das escolas básicas experimentais da Rede da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal;
- V. outras atividades relacionadas com o aperfeiçoamento do ensino que lhe forem atribuídas por Resolução.

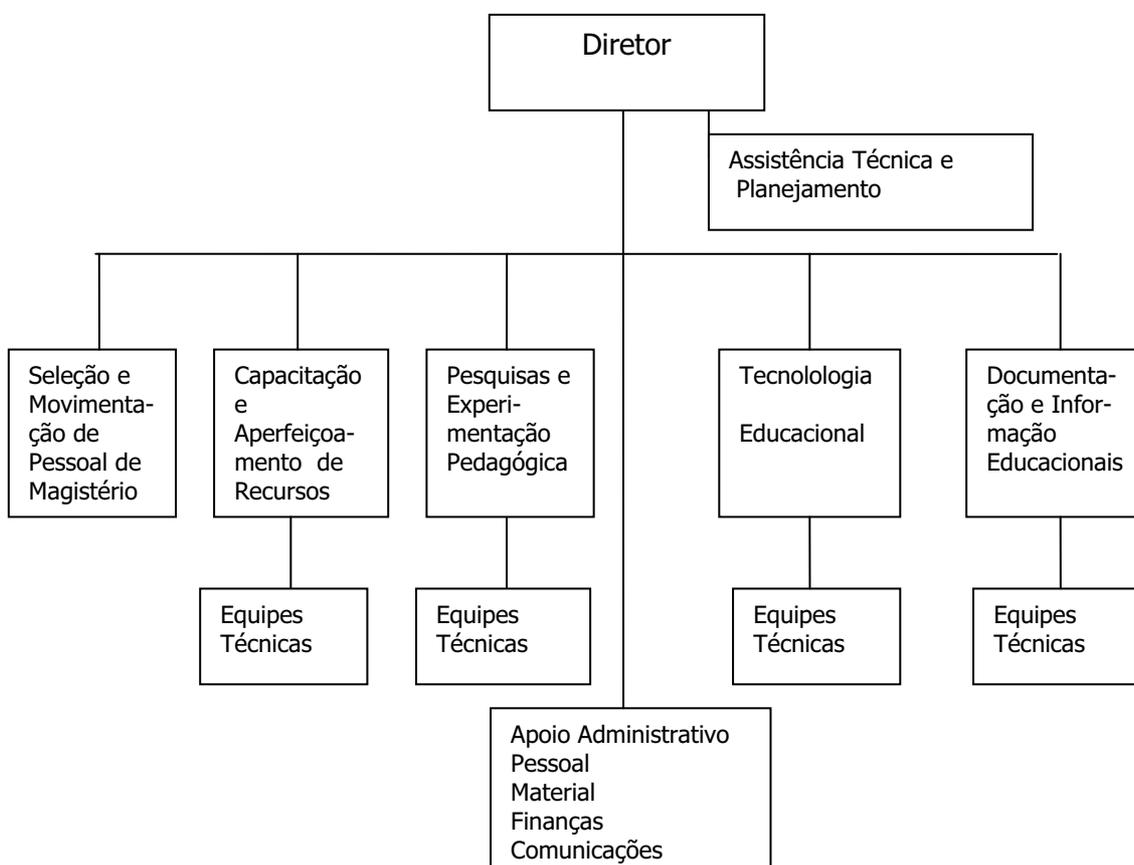
Com a aprovação da Lei 5692/71, torna-se necessário a divulgação das principais mudanças ocorridas, entre elas a unificação do primário e ginásio que ampliou a obrigatoriedade escolar para 8 anos (Primeiro Grau). No segundo Grau, foram criadas habilitações profissionais. Portanto, os programas de capacitação deste período tiveram como objetivo a divulgação dessas alterações legais de maneira descentralizada e utilizando a forma de multiplicação. Em 1973, foi criado o CERHUPE – Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais com a atribuição de aperfeiçoar o trabalho do docente, substituindo a DAP. Eram atribuições do CERHUPE, conforme Decreto nº 2.204, de 22 de agosto de 1973, Artigo 2º:

- I. promover e desenvolver estudos e pesquisas visando à melhoria da educação e do ensino no Estado de São Paulo;
- II. estudar e propor critérios e normas para avaliação da eficiência das redes escolares, públicas e privadas;
- III. avaliar as necessidade de capacitação de recursos humanos para a educação, bem como propor política para seu desenvolvimento com vistas à adequada e progressiva formação, atualização e aperfeiçoamento de pessoal para funções administrativas, técnicos e docentes;
- IV. planejar, executar ou coordenar programas permanentes de aperfeiçoamento e atualização de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus, ajustados as condições do Estado.
- V. Acompanhar e avaliar experimentações pedagógicas desenvolvidas no sistema estadual de ensino e coordená-las quando solicitado;

- VI. participar da elaboração do plano anual de assistência técnico-pedagógica às unidades subordinadas as Coordenadorias de Ensino de 1º e 2º Graus.
- VII. desenvolver estudos e pesquisas visando à utilização de novas tecnologias educacionais;
- VIII. desenvolver estudos, analisar e propor critérios de utilização do livro e do material didático;
- IX. elaborar protótipos de recursos auxiliares de ensino adequados às disciplinas, áreas de estudo ou atividades dos currículos de ensino de 1º e 2º Graus;
- X. elaborar e propor programas de cooperação com universidades e outras instituições de ensino superior, nacionais e estrangeiras, com vistas a estimular o aperfeiçoamento e a atualização dos professores e especialistas em educação;
- XI. estabelecer intercâmbio e propor a celebração de convênios (sic) com entidades similares, públicas ou particulares, nacionais estrangeiras ou internacionais, com vistas à utilização de métodos de treinamento e de aperfeiçoamento de recursos humanos, à realização e à promoção de investigações sócio-pedagógicas, bem como à ampliação de seus recursos técnicos, materiais e financeiros;
- XII. organizar e manter um sistema de coleta de dados e de informações destinados a atender às necessidades do sistema estadual de ensino;
- XIII. organizar e manter acervo bibliográfico e documentário relacionado com a educação;
- XIV. promover elaboração e a divulgação de trabalhos especializados relativos a suas atividades, à educação e ao ensino.

A organização do CERHUPE ficou definida conforme Figura 1 apresentada a seguir:

Figura 1 – Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais, conforme Decreto 51.319/69: Esquema de Organização - Organograma



Segundo Teixeira (1983, p. 436), o CERHUPE desenvolveu um programa de treinamento descentralizado, a partir de um modelo composto de 3 fases:

- Fase de elaboração: o programa de treinamento deveria ser elaborado a partir das necessidades reais do sistema por meio de um diagnóstico das necessidades apresentadas pelos educadores.
- Fase de operação: é a operacionalização do programa de treinamento.
- Fase de avaliação: a partir dos objetivos propostos, as decisões e ações descentralizadas deveriam ser avaliadas, a fim de testarem a sua validade em função dos objetivos.

A elaboração do programa de treinamento, referenciada em uma política de descentralização, era coordenada por um grupo central permanente para garantir a uniformidade e coerência dos projetos desenvolvidos em nível regional e local.

Este núcleo deveria ter como atribuições principais a coordenação, desenvolvimento e avaliação dos programas de treinamento pessoal, além de treinar também especialistas e monitores docentes que seriam responsáveis pela multiplicação dos treinamentos nas respectivas regiões, de forma a atingir rapidamente todos os professores da Rede. A descentralização seria feita de acordo com um esquema multiplicativo percentual, a partir da utilização das Divisões Regionais de Educação e consistiria, inicialmente, na montagem desse núcleo, com sede na Capital, que iniciaria o seu trabalho com 35 monitores fixos, da seguinte forma:

- num primeiro momento, esses monitores treinariam 1.000 monitores a nível central (sic), que seriam representantes das diversas regiões;
- num segundo momento, os 1.000 monitores, atuando a nível regional (sic), treinariam 10.000 monitores;e
- num terceiro momento, estes treinariam 100.000 professores que, em 1971, corresponderiam ao total de professores existentes na Rede. (Teixeira, 1983, p. 437)

Não há estudos suficientes para saber se esta proposta de treinamento descentralizado chegou a se efetivar e produzir resultados concretos. A partir de 1976, com a reestruturação da Secretaria da Educação pelo Decreto nº 7.510 de 29 de janeiro, dois órgãos passaram a ser responsáveis pelo treinamento de professores e especialistas em educação: o Departamento de Recursos Humanos por meio da Divisão de Aperfeiçoamento e Atualização do Pessoal, que seria responsável pela execução dos programas de treinamento e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, responsável pelo conteúdo dos programas. Com a criação da CENP, o CERHUPE foi extinto.

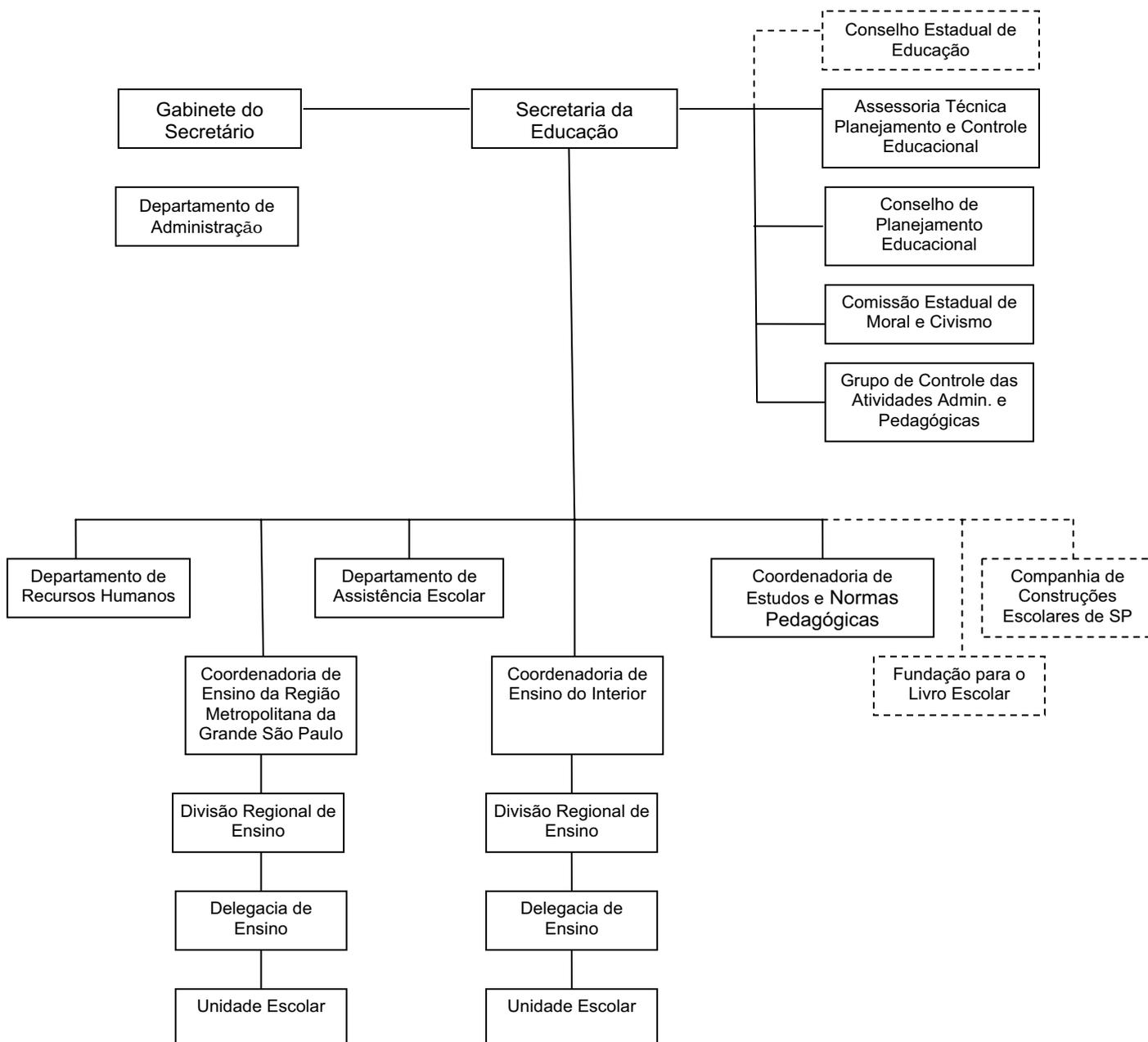
A Lei 5.692/71 estabelece uma nova estrutura para o sistema educacional. Estas mudanças somente ocorreram na estrutura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com a assinatura do Decreto nº 7.510 de 1976. A nova estrutura da SE compreende a reorganização de todos os níveis do sistema, desde órgãos centrais até regionais. As escolas passaram a ser organizadas em Ensino de 1º e 2º Graus, encerrando o caráter terminal apresentado pelas séries primárias e incluindo a preocupação evidente com a preparação dos alunos para o mundo do trabalho.

As coordenadorias de ensino passaram a ser instituídas pelo critério geográfico (Grande São Paulo e Interior); houve uma unificação administrativa das redes de escola de 1º e 2º graus; criaram-se órgãos destinados à fixação de diretrizes e normas pedagógicas, à

assistência escolar e ao aprimoramento de recursos humanos; todas as unidades foram envolvidas. Foi criada a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional – ATPCE, com a função de montar um sistema de planejamento cuja responsabilidade maior seria a integração de todos os níveis de decisão da pasta. (Rus Perez, 1994, p. 62)

A nova organização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, após o Decreto nº 7.510/76 é apresentada na Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Secretaria de Educação - Organograma



A Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo – COGSP - tinha sob sua jurisdição 7 Divisões Regionais de Ensino - DRE – e 40 Delegacias de Ensino – DE - e a Coordenadoria de Ensino do Interior – CEI – possuía 11 Divisões Regionais de Ensino e 89 Delegacias de Ensino.

As atribuições da COGSP e da CEI estão voltadas para a administração escolar e supervisão pedagógica. Segundo o Decreto 7.510, de 29 de janeiro de 1976, Capítulo IV, Seção I, são atribuições da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana – COGSP - e da Coordenadoria de Ensino do Interior – CEI:

- I. implementar o Plano de Educação proposto pela Secretaria de Educação;
- II. coordenar, controlar e avaliar a execução das atividades de ensino nos diferentes níveis administrativos do sistema;
- III. assegurar a execução dos programas de supervisão e de orientação educacional nos vários níveis administrativos do sistema;
- IV. assegurar a execução das normas e diretrizes relativas ao Ensino de 1º e 2º Graus, Educação Pré-Escolar, Ensino Supletivo e Educação Especial;
- V. analisar de forma contínua as necessidades de aperfeiçoamento e atualização do pessoal docente, técnico-pedagógico e administrativo do sistema escolar;
- VI. diagnosticar permanentemente as necessidades e fornecer subsídios para o planejamento dos recursos humanos, materiais e financeiros para o sistema escolar;
- VII. colaborar na determinação das especificações relativas à construção, ao equipamento e ao mobiliário das escolas do sistema escolar;
- VIII. detectar problemas particulares do sistema escolar que devam merecer estudos especiais por parte da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

As atribuições do Departamento de Recursos Humanos – DRHU –, a partir do Decreto 7.510, capítulo VI - seção I, passaram a ser:

- I. planejamento e controle de recursos humanos;
- II. política salarial;
- III. seleção e movimentação de pessoal;
- IV. treinamento e desenvolvimento de recursos humanos;
- V. legislação do pessoal;
- VI. promoção, progressão e evolução pessoal;
- VII. cadastro e expediente do pessoal;
- VIII. exames supletivos.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), de acordo com o mesmo decreto de 1976, capítulo V - seção I, recebeu as seguintes atribuições:

- I. formular diretrizes para a elaboração, execução, coordenação, controle e avaliação do plano escolar;

- II. desenvolver estudos e elaborar modelos de referência da Escola de 1º e 2º Graus, Educação Especial, Educação Pré-Escolar e do Ensino Supletivo;
- III. desenvolver estudos que tenham por objetivos a experimentação, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de materiais didáticos, de novas metodologias de ensino e de supervisão;
- IV. elaborar normas de funcionamento e supervisionar as unidades escolares que tenham por objetivo a experimentação pedagógica e o desenvolvimento de novas metodologias de ensino;
- V. desenvolver estudos para a fixação de diretrizes das atividades relacionadas à Orientação Educacional nas unidades de ensino do sistema escolar;
- VI. diagnosticar, em consonância com o Departamento de Recursos Humanos e as Coordenadorias de Ensino, as necessidades de aperfeiçoamento e atualização do pessoal docente, técnico-pedagógico e administrativa da área pedagógica;
- VII. elaborar critérios para o dimensionamento de recursos humanos necessários às atividades docentes, técnico-pedagógicas e administrativas da área pedagógica;
- VIII. elaborar especificações relativas a modelos físicos, equipamentos e materiais permanentes das escolas do sistema escolar.

A integração entre a CENP e o DRHU, no que diz respeito ao programa de treinamento de docentes, não ocorreu. Segundo Teixeira (1983), apoiada em uma entrevista do então Diretor da Divisão de Supervisão da CENP, prof. João Palma, apenas um programa de treinamento se realizou dentro do espírito do Decreto 7.510. Trata-se do programa de treinamento do Coordenador Pedagógico, ocorrido em 1977. ¹⁶

Dessa forma, a sistemática de treinamento e desenvolvimento de docentes e especialistas de educação passou a ser a seguinte: a C.E.N.P. (sic) planeja e executa programas de treinamento através (sic) dos seus diversos Serviços que têm o poder de decidir a respeito do conteúdo, da metodologia e dos níveis em que serão executados os referidos programas, e fornece também o pessoal técnico para a execução dos mesmos; o setor de Treinamento atua como suporte, convocando o pessoal, fazendo as inscrições, publicando os editais, elaborando os certificados de conclusão dos cursos e responsabilizando-se pela área física, ou seja, pelo local onde se realizam os mesmos. (Teixeira, 1983, p. 440)

Nos dois primeiros anos de atuação, a CENP optou por uma ação de treinamento descentralizada, contando com a figura do monitor. Em 1975 foram publicados os Guias Curriculares pelo CERHUPE, porém coube à CENP a ampla divulgação deste material. Devido às críticas sobre as dificuldades de utilização dos Guias por parte dos professores, elaborou-se também os Subsídios para a implementação dos Guias Curriculares. A partir de 1978, depois da constatação de que ação descentralizada não estava funcionando em virtude da preparação inadequada dos monitores, a CENP passou a atuar de forma centralizada, ampliando sua equipe de trabalho.

¹⁶ Somente em 1981, por meio do Decreto, foram definidas as atribuições relativas à função de treinamento do DRHU que estaria restrita ao pessoal técnico e administrativo dos quadros da Secretaria de Estado da Educação (Decreto nº 17.329 de 14 de julho de 1981 – Título IV, Capítulo I, Seção I, Artigo 21, parágrafo único).

Segundo Teixeira (1983, p. 440), a partir da decisão por centralizar os treinamentos, torna-se muito difícil o trabalho da CENP, pois não tem autoridade para "impor" os projetos e, portanto, não tem garantias de sua implantação. Um outro problema apontado pela autora é que a política de centralização acabou por isolar o órgão, cortando as já precárias ligações que mantinha com a Rede.

Em 1976 ocorre uma mudança significativa na ação supervisora. Os cargos de inspetores escolares são extintos e criam-se os cargos de supervisores pedagógicos. Importante ressaltar que as atribuições estabelecidas no Decreto nº 7510/76, em seu artigo 78, ao então Supervisor Pedagógico são de caráter pedagógico e administrativo. Na área curricular, entre outras atribuições, está a de diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las.

Segundo Dias (2001) esta pode ser a semente que vai originar a necessidade da Oficina Pedagógica e seus integrantes nos órgãos regionais, já que, segundo a autora:

Ao que se pode concluir, essas determinações não foram cumpridas tal qual deveriam por razões que não nos cabe aqui analisar, o fato é que as atribuições das Delegacias de Ensino em relação aos aspectos pedagógicos demonstravam a necessidade de se (sic) envolver mais profissionais para interferirem no fazer cotidiano das escolas. (Dias, 2001, p. 120)

O documento intitulado *Supervisão Pedagógica em Ação* aponta a necessidade da equipe de supervisão aceitar a interdependência das ações pedagógica e administrativas, pois, segundo o próprio texto, é inevitável que isto ocorra. Porém, o documento já aponta os limites desta ação:

(...) a heterogeneidade atual da classe de Supervisores de Ensino tanto em relação às origens (procedentes do antigo Ensino Primário, Secundário e Técnico) como à formação profissional, não apresenta recursos humanos suficientes para compor os Grupos de Supervisão Pedagógicas das Delegacias de Ensino de acordo com a estrutura estabelecida pelo Decreto nº 7.510/76. (São Paulo, 1981, p.130)

Entre 1980 e 1981 foram oferecidos cursos que ficaram conhecidos como Curso Face-a-Face. Foram cursos ministrados em convênio com as universidades que ocorriam em período de férias e por meio de sistema de bolsas.

Iniciado em 1981, o curso "CADRHES – Capacitação a Distância de Recursos Humanos para o Ensino Supletivo" foi ministrado para os professores que atuavam nesta modalidade. O curso tinha uma carga horária de 400 horas. Em 1982 o curso passou a ter uma carga horária de 280 horas. O Projeto CADHRES estendeu-se até 1984 e dele participaram 3.000 professores.

Com a eleição de Franco Montoro em 1982¹⁷, resultado da abertura democrática, muitas mudanças ocorreram na educação paulista. Segundo Cunha (1991, p.195-196), o governo Montoro implantou uma série de reformas que deram início às inovações pedagógicas significativas. Dentre elas pode-se destacar:

- a criação do Programa Ciclo Básico que foi instituído pelo Decreto 21.833, de 28 de dezembro de 1983 e implementado em todas as escolas da rede pública estadual ano início do ano letivo de 1994. O Programa possuía como meta diminuir os índices de repetência e evasão no Primeiro Grau, permitindo o prosseguimento dos estudos entre a 1ª e 2ª série;
- a reformulação do currículo;
- criação dos Conselhos Municipais de Educação que, segundo Cunha (1991), nas grandes cidades, conselhos municipais de educação e conselhos de bairros, formados por representantes dos diferentes setores da população, fiscalizariam a ação dos órgãos públicos e indicariam as carências de professores e funcionários, merenda, material etc.;
- ampliação da participação da comunidade nas decisões da escola, que o Estatuto do Magistério (1985), o Conselho de Escola passa a deliberar sobre questões que só podiam opinar ou assessorar a direção da escola. A Lei Complementar 444/85 altera a composição do Conselho de Escola, permitindo maior participação da comunidade escolar;
- revalorização do professor e recuperação salarial do magistério;
- reorganização institucional-administrativa: entre as medidas de reorganização destacam-se as ações de descentralização, com a transferência de responsabilidades às divisões regionais de ensino; iniciou-se também o processo de regionalização do ensino pré-escolar e de 1º Grau.

O canal de comunicação escolhido pela CENP foi a monitoria Em 1985, com o objetivo de especificar esta função, a Secretaria de Educação fez uma avaliação desse sistema. O documento traz uma análise histórica da monitoria em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Por meio de uma pesquisa que envolveu vários segmentos de profissionais da rede pública estadual, o estudo pretendeu investigar se o trabalho de monitoria deveria ter continuidade tal como vinha sendo desenvolvido, ter continuidade com modificações, ou ser extinto. Os profissionais que participaram da pesquisa foram: Diretores Regionais de Ensino, Assistentes Técnico de Ensino de 1º Grau, Delegados de Ensino, Supervisores de Ensino, Monitores, Diretores de Escola e Professores I,II e III que recebiam orientação dos monitores.

O documento aponta que, apesar do afastamento do professor-monitor, a partir de 1981, da escola para as Divisões Regionais ou Delegacia de Ensino, não houve uma mudança significativa no "status quo" deste profissional, no que se refere ao aspecto financeiro e administrativo. "Constituiu apenas uma mudança de posto de trabalho, mas não a criação ou transformação de cargo, com direitos e deveres diferentes dos de docente". (SÃO PAULO, 1985, p. 59).

¹⁷ André Franco Montoro governou o estado de São Paulo de 15 de março de 1983 a 15 de março de 1987. Os Secretários da Educação de seu governo foram: Paulo de Tarso Santos, Paulo Renato Costa Souza e José Aristodemo Pinotti.

Outra questão relevante discutida no documento é a relação profissional estabelecida entre os supervisores e os monitores. Para que sejam evitados possíveis choques torna-se necessário "(...) que se estabeleçam claramente os limites legais e administrativos das funções dos monitores em relação a (sic) dos supervisores (...)”(SÃO PAULO, 1985, p. 61).

Em suas observações sobre a monitoria, o grupo de supervisores pesquisado (120 profissionais) demonstra, em sua maioria, favoráveis à função (favoráveis sem restrição – 31 , ou seja, 25,8% e favoráveis com restrições – 45, ou seja 37,5%). Apontam alguns aspectos fundamentais que devem ser revistos na possibilidade de manutenção desta função:

- seja necessário formação técnico-pedagógica específica;
- que sejam criados critérios técnicos para a seleção deste profissional;
- que haja condições de trabalho mais autônomas, tanto do ponto de vista legal e administrativo, como do ponto de vista pedagógico.

Também é analisada, neste estudo, a articulação do trabalho dos monitores com a supervisão. Perguntado aos monitores (346 no total) sobre a articulação do trabalho entre os dois segmentos profissionais, a maioria considera esta articulação como facilitadora (313 monitores, ou seja, 90,5 %). Um pequeno grupo respondeu que é dificultadora (16 monitores, ou seja, 4,6%), sendo que 17 profissionais, 4,9%, não responderam a esta questão. Sobre esta questão, o documento aponta:

Essa minoria talvez sofra as pressões advindas da falta de integração dessas duas categorias de profissionais. Falta de integração esta que, por sua vez, tem suas razões na indefinição de papéis e na conseqüente falta de alocação da monitoria na hierarquia estrutural do Sistema de Supervisão e da Secretaria da Educação. (SÃO PAULO, 1985, p. 46).

Outro aspecto desta falta de integração entre os dois grupos de profissionais pode ser verificado pela resposta à questão feita ao grupo de supervisores pesquisados: se eles consideravam o trabalho da monitoria necessário ou não para a implementação do currículo. Dos 120 supervisores que responderam a esta questão, 91, ou seja, 75,9% responderam que era necessário. Porém, 27 profissionais, 22,5%, responderam desnecessário o trabalho dos monitores.

O documento aponta também necessidades de criar mecanismos legais - a função não estava prevista na estrutura da Secretaria - administrativos e financeiros que apoiassem o desempenho da função do monitor. O documento é concluído com a seguinte indicação:

No caso de a Secretaria da Educação considerar válida a continuidade desta proposta, é preciso investir nela, seja corrigindo os pontos negativos ou reformulando os aspectos de distorção, seja fornecendo condições para o seu funcionamento, senão ótimo, pelo menos satisfatórios. (p. 63)

Em 1984, a CENP iniciou o processo de elaboração de uma nova proposta curricular para o ensino de 1º grau. Os documentos iniciais foram elaborados e discutidos com os professores que atuavam tanto na rede estadual quanto nas três universidades estaduais. As versões preliminares das propostas curriculares foram concluídas em 1987, já no governo Quéricia (15/03/87 a 15/03/91). Sofreram várias críticas por parte de pesquisadores e dos professores. Os debates ocupavam espaços na imprensa. Devido às críticas acirradas, a CENP volta a discutir as propostas em âmbito interno.

Por ocasião das discussões das propostas curriculares (1987-1988), foram apontadas as necessidades de um amplo processo de capacitação, objetivando a reforma curricular. Na época diagnosticou-se que: faltava articulação e sistematização de um programa de capacitação; a população-alvo dos cursos era aleatória e freqüentemente repetida e o grande número de professores que precisariam ser envolvidos ficavam sem atendimento, havia inexistência de acompanhamento e avaliação destes cursos; as necessidades reais da escola não eram consideradas; não havia no sistema de ensino espaço institucional formal de capacitação (à exceção da jornada única e do CEFAM). (Rus Perez, 1994, p. 62)

2.2. A criação das Oficinas Pedagógicas

Em 1987, durante o governo de Orestes Quéricia¹⁸, a Secretaria de Estado da Educação implantou o projeto "Oficinas Pedagógicas". No documento, que fornece informações básicas sobre a Oficina Pedagógica, em sua justificativa, destaca o papel das Delegacias de Ensino como locais para a reflexão e a troca de experiências entre professores (SÃO PAULO, 1987, p. 1.).

Outro aspecto apontado na justificativa do documento é a necessidade de que o professor teria de orientação pedagógica, já que, segundo o documento:

Os cursos de formação de professores têm deixado lacunas que, infelizmente, dificultam a realização de um trabalho pedagógico satisfatório, tanto para o professorado como para o corpo docente. A melhoria da prática docente pressupõe uma orientação pedagógica segura e a utilização de recursos e materiais didáticos que apoiem e instrumentalizem o professor no desenvolvimento dos conteúdos curriculares. (p. 2.)

A concepção de que a formação continuada possa complementar a formação inicial, muitas vezes considerada deficitária, é bastante difundida entre os vários segmentos que compõem os setores educacionais. Esta perspectiva de análise não leva em consideração que a formação inicial seria um primeiro passo para a formação continuada. Segundo Fusari (1997, p. 43), a formação dos professores deve ser considerada como um processo contínuo que pressupõe a formação inicial e a formação contínua, sendo essas duas etapas articuladas entre si. Outro aspecto relevante seria considerar o professor como um profissional atuante, ou seja,

¹⁸ Orestes Quéricia governou o estado de São Paulo de 15 de março de 1987 a 15 de março de 1991. Os Secretários de Educação nomeados durante sua gestão foram: Chopin Tavares de Lima, Wagner Rossi, José Goldenberg, Carlos Estevam Aldo Martins.

que o seu fazer pedagógico possa ser reconhecido e valorizado neste processo de formação. Neste sentido, torna-se necessário destacar o papel dos professores como intelectuais transformadores, como afirma Giroux (1997):

(...) desejo argumentar que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (p. 161) .

Um outro aspecto que merece destaque, apontado na justificativa, é o fato de que as Oficinas Pedagógicas diminuiriam a distância entre a CENP, o órgão de onde se emana as orientações pedagógicas e a escola:

(...) sua equipe de monitores, irão progressivamente assumindo o trabalho de capacitação e aprimoramento dos professores em todas as áreas, atendendo as necessidades locais específicas, contribuindo para a construção do conhecimento científico num processo conjunto. (SÃO PAULO, 1987)

As Oficinas Pedagógicas, desde a sua criação, possuem uma grande missão: reduzir o fosso entre os órgãos centrais e as escolas. Este distanciamento, historicamente construído, que separa o planejamento da ação deve ser analisado como uma das características dos princípios da racionalidade técnica que reforçou, durante décadas, a dicotomia entre os que concebem o trabalho pedagógico dos que executam. Afirma Giroux (1997):

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (p. 161).

O documento destaca também que as Oficinas Pedagógicas são espaços privilegiados onde os professores podem discutir coletivamente as suas dificuldades e buscar soluções para os problemas cotidianos. Neste sentido, o documento aponta dois níveis de funcionamento das Oficinas Pedagógicas:

- Serviço de aperfeiçoamento e atualização dos educadores, por meio de cursos de capacitação (convênios com as Universidades ou oferecidos pela própria Delegacia); troca de experiências entre os professores por área ou por componente curricular por meio de encontros; criação e produção de material didático-pedagógico, a partir da troca de experiências entre professores e entre professores e equipe de monitores; projetos especiais apontados como exemplo confecção de jornal e exposições de arte ou de ciências.
- Serviços de empréstimo, consulta e orientação técnica por meio de empréstimos de livros e textos didáticos; empréstimo de fitas de vídeo (Projeto Ipê, Projeto de 1º Grau ou fitas comerciais); orientação técnica sobre a utilização do material pedagógico e quanto à localização de material didático-pedagógico disponíveis em outras instituições.

Portanto, os objetivos das Oficinas Pedagógicas seriam, segundo o documento:

- promover encontros e cursos visando a capacitação e o aprimoramento da formação do educador;
- possibilitar a reflexão e troca de experiências entre os professores;
- possibilitar a discussão e estudo de metodologias alternativas para os diversos componentes curriculares;
- oferecer orientação técnica e recurso didático que apóiem e instrumentalizem o professor na sua atividade docente;
- dinamizar o trabalho pedagógico através (sic) de projetos especiais, tais como: confecção de jornal, exposições, banco de textos, etc.;
- facilitar ao professor a localização, o empréstimo e a produção de material pedagógico.

Fazendo uma leitura mais atenta dos objetivos, pode-se observar que, além do aperfeiçoamento e a atualização de professores há um destaque para aqueles voltados para atender o professor com recursos e materiais pedagógicos. Esta importância dada aos materiais pode ser analisada como uma influência modelo da racionalidade técnica na educação. O conhecimento acumulado pela humanidade pode ser materializado e, portanto, compor um grande acervo dos saberes produzidos. Saber utilizar este acervo, isto é, ter o domínio da técnica torna-se fundamental nesta concepção de ensino, pois subsidiaria o professor na sua ação pedagógica. Portanto, a criação da Oficina Pedagógica e seus objetivos foram marcados pela concepção de formação numa perspectiva tecnicista.

Segundo Rus Perez (1994), a documentação oficial deste período dá ênfase ao acervo de cada Oficina e uma inexpressiva orientação sobre a organização de programas de formação de aperfeiçoamento e atualização de professores. Até 1989 foi instalada uma OP em cada uma das 141 Delegacias de Ensino, segundo Mello (1994).

Com relação aos recursos humanos, a Oficina Pedagógica deveria ser composta de monitores de área ou componentes curriculares, supervisores de ensino, um responsável pelo equipamento e acervo da OP e um auxiliar administrativo. Segundo Mello (1994, p. 19), a criação deste espaço poderia promover a "ruptura da tradição burocrática da supervisão de ensino", já que esses profissionais poderiam ter uma atuação mais voltada para a ação pedagógica, tão valorizada nos discursos dos supervisores de ensino. Porém, Mello (1994, p. 19) alerta: "Esta combinação monitores/supervisores num mesmo espaço destinado a atividades de capacitação em serviço e orientação técnica não se deu sem conflitos (...)". Esta questão do "conflito" será abordada, mesmo sem uma indicação conclusiva, ainda neste capítulo.

Em 1989, a CENP elabora uma proposta de capacitação denominada Ante-Projeto de Capacitação de Recursos Humanos (SÃO PAULO, 1989). Neste documento, em sua justificativa, o órgão faz uma crítica aos programas de formação da SE:

A capacitação de R. H. do QM da Secretaria da Educação tem-se dado, contudo, nos últimos anos, através de vários projetos e ações relativamente desarticulados sem que se delineie um programa mais amplo e mais sistemático de modo a racionalizar esforços para atingir objetivos definidos a curto, médio e longo prazo. (...)
A participação de professores e especialistas na maioria dessas ações tem dependido do interesse desses profissionais que procuram cursos para sua reciclagem. Não tem havido, no entanto, um programa sistemático de capacitação, nem mesmo um acompanhamento e uma avaliação dessa capacitação (p. 03).

Para a correção dos rumos, a CENP propõe um programa de capacitação de Recursos Humanos no âmbito da Secretaria de Educação, apto a definir os agentes responsáveis pela formação e capacitá-los. Segundo o documento, torna-se necessário definir a localização desses agentes na estrutura da SEE, bem como definir suas ações. "O trabalho de capacitação será, então, estruturado nos diversos níveis contando com os respectivos agentes das várias instâncias da Secretaria da Educação." (SÃO PAULO, 1989, p. 05)

O documento aponta para uma política de formação descentralizada, onde os órgãos centrais, em especial a CENP, têm o papel de produzir e divulgar orientações e subsídios para a rede e, sobretudo, orientar e acompanhar as ações de capacitação dos órgãos regionais (DRE e DE).

A curto e médio prazo, o projeto global de capacitação deverá estabelecer medidas facilitadoras para que ocorra efetivamente o trabalho coletivo dos profissionais em torno da proposta educacional de cada unidade escolar, tendo em vista a sua realidade específica. Essas medidas deverão possibilitar momentos sistemáticos de reflexão, estudo e replanejamento durante o ano letivo, bem como o fortalecimento da equipe escolar. (p. 05)

Destaca também que os agentes de capacitação de recursos humanos são os próprios profissionais de educação. Na escola seriam os Diretores, Assistentes de Direção, Coordenador Pedagógico e o Coordenador do Ciclo Básico. Nas Delegacias de Ensino seriam os Supervisores de Ensino e nas Divisões Regionais de Ensino, o Assistente Técnico. Porém, a equipe técnica da CENP afirma, no mesmo documento, a necessidade de contar com professores especialistas de cada componente curricular para que possam exercer a função de auxiliares na capacitação no que se refere às especificidades de cada disciplina.

A possibilidade dos órgãos regionais contarem com um grupo de professores afastados de sua função, para apoiar as ações de capacitação, seria um primeiro passo para a criação da função do Assistente Técnico-Pedagógico, que seria efetivamente definida na reorganização da estrutura da Secretaria da Educação, ocorrida em 1995.

Neste documento, os técnicos da CENP avaliam que os objetivos definidos no momento da criação das Oficinas Pedagógicas, tiveram dificuldades em ser atingidos, devido a dois fatores: ausência de professores-monitores, especializados em cada área do conhecimento, e pela falta de espaço físico nas Delegacias de Ensino.

Além disso, destacam os problemas que afetavam o modelo de formação apoiado na figura do monitor (SÃO PAULO, 1989, p. 05):

- insuficiência de explicação da função do monitor e sua articulação com a supervisão da DE;
- ausência de um programa mais sistemático da SE, das DREs (sic), das DEs (sic) para a capacitação de Recursos Humanos;
- falta de espaços institucionais na UE para que supervisores e os monitores desenvolvam as ações de implementação curricular;
- falta de acompanhamento e de avaliação de desempenho do monitor por parte da DE, DRE, COGSP, CEI e CENP;
- a rotatividade no exercício de monitoria com sérios prejuízos da capacitação desses recursos humanos pela CENP;
- condições administrativas insatisfatórias para o exercício da função (recursos financeiros, materiais, definição da população alvo (sic) etc).

A Resolução SE 168/89 regulamentou as atividades dos monitores junto às Delegacias de Ensino. Tal legislação cria a Monitoria de 1º Grau junto às Delegacias de Ensino e a Monitoria de 2º Grau junto às Divisões Regionais de Ensino. A equipe seria composta por professores especialistas em cada disciplina e teriam a função de auxiliar na formação continuada de profissionais da educação. Tal medida foi revogada alguns meses depois.

É possível analisar a medida de revogação da criação da Monitoria como um momento de tensão entre o papel do Supervisor de Ensino e as atribuições pedagógicas das Oficinas e dos próprios monitores. Como já foi destacado neste estudo, o papel de acompanhamento pedagógico do Supervisor Pedagógico, que passa ser denominado Supervisor de Ensino após a promulgação da Lei Complementar 201/79 – Estatuto do Magistério, é bastante expressivo. A provável tensão entre os Supervisores e os monitores poderia também manter-se atualmente na relação entre esses profissionais e os ATP. Várias atribuições, com relação ao acompanhamento pedagógico das escolas, muitas vezes se sobrepõem, criando certa “cisão” entre os dois grupos, já que, pelo menos legalmente, “disputariam” o controle das mesmas ações na estrutura da SEE. Porém, esta questão merece ser aprofundada em um novo estudo.

Em 1990, foi instituído um novo módulo de pessoal para as Delegacias de Ensino. Foram criadas as Assistências Técnicas, conforme Resolução SE nº 12, de 08/01/90. O módulo era composto por Assistência Técnica Administrativa (01 do Planejamento, 01 do Jurídico e 03 Administrativos) e também por Assistência Pedagógica (limitados por 05 integrantes). Esta medida seria um avanço com relação às monitorias, já que havia uma política indefinida para sua atuação. A designação, as atribuições e os requisitos para designação foram tratados na

Portaria CENP de 29/01/90. Importante destacar que já consta nesta legislação, entre as atribuições deste profissional, participar do planejamento, organização e execução de programas de aperfeiçoamento e atualização de professores de componentes curriculares de sua respectiva área de atuação.

Ainda durante a gestão Quércia, foi criada a FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação –, segundo Decreto nº 27.102, de 23/06/87, com o intuito de diminuir os procedimentos técnico-burocráticos da Secretaria de Educação e responsabilizar o novo órgão pelas mais diversas atribuições, desde construções e manutenções de prédios escolares até na edição de obras didáticas e materiais instrucionais. Neste aspecto, a FDE colidiu com as atribuições da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Neste período fica evidente, segundo Mello (1994) uma contradição no que diz respeito ao processo de formação continuada: por um lado, para a FDE são disponibilizados os recursos, financiados pelo Banco Mundial para esta ação; e, por outro, o próprio governo mantinha o objetivo de instituir um número expressivo de cursos planejados em nível central, inclusive com materiais homogêneos para os professores da rede. Afirma Mello (1994):

A capacitação sofre assim um claro processo de recentralização e homogeneização, acrescido da contradição de que, à CENP, continua atribuída a competência de elaborar materiais e subsídios para orientação técnica e curricular, sem dispor, no entanto, de canais para treinar os professores no uso mais produtivo desses materiais. Por outro lado e por outras instâncias a FDE também elabora materiais para a capacitação que, na prática, como se sabe, é também material curricular. (1994, p. 37)

A marca registrada do terceiro candidato do PMDB a ganhar as eleições para o governo do Estado de São Paulo, Fleury¹⁹, foi a Escola Padrão. O Projeto Escola Padrão, marca de sua política educacional, inicia-se em 1992 com a implantação do projeto em 306 escolas, sendo 112 na CEI e 194 na COGSP. Em 1993, o projeto se expande para 1052 escolas, sendo 754 da CEI e 298 da COGSP. Já em 1994, há um refluxo no ingresso de escolas ao projeto, com o ingresso de 256 escolas, sendo 185 da CEI e 71 da COGSP. Embora o projeto tenha sido pensado para atender todas as escolas da rede pública estadual até 1994, este número não passou de 1614, isto é, 23,7% das escolas estaduais. O projeto foi extinto em 1995. (cf. Borges, 1998)

As ações da Secretaria durante esta gestão, no tocante à formação continuada de profissionais da rede são, de certa maneira para atender às necessidades de implementação deste projeto. Segundo Borges (2002), muitos profissionais que atuaram no Projeto Escola

¹⁹ Luiz Antonio Fleury Filho governou o estado de São Paulo de 15 de março de 1991 a 15 de março de 1994. Os Secretários de Educação nomeados durante sua gestão foram: Fernando de Moraes e Carlos Estevan Aldo Martins

Padrão fizeram cursos nos Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos. Foram criados sete Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARH): um na capital e os demais no interior (Campinas, Bauru, Ribeirão Preto, Presidente Prudente, São José dos Campos e Santos)

Com a criação desses centros de formação, houve uma ampliação de oferta de cursos de formação, principalmente no interior do estado. Os CARH celebravam convênios com Universidades públicas e privadas, que, em conjunto com os técnicos das delegacias de Ensino (supervisores de ensino e assistentes técnicos) definiam os temas que seriam abordados e os profissionais a serem contratados. Segundo Borges (1998):

Quanto ao aperfeiçoamento do magistério nas classes de docentes e especialistas o que pode ser destacado foi a realização de um número relevante de cursos pelos Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARHs) (sic), administrados pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, a FDE, que atingiram 86.600 docentes de meados de 1992 e 1993 e cerca de 75.000 até o final de 1994 e também pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, em complementação com as Oficinas Pedagógicas, atingindo nos quatro anos quase 200.000 docentes, centralizadamente na CENP, de forma desconcentrada, nas Oficinas Pedagógicas, segundo dados extraídos de relatórios da Secretaria. (p. 230)

A partir de 1995, com a posse de Mário Covas, inicia-se um período de hegemonia do PSDB no cargo executivo no governo do estado de São Paulo. Serão analisados, no tocante ao tema formação continuada, os governos de Mário Covas e Geraldo Alckmin.

Ao tomar posse como Governador do Estado de São Paulo²⁰, em janeiro de 1995, Covas trouxe em sua proposta de governo os conceitos de eficácia e qualidade de ensino. A Secretaria de Educação, a partir das definições do Programa de Governo, iniciou um amplo projeto de reforma educacional que repercutiu em toda a rede.

A partir das duas principais diretrizes apontadas pela Secretaria, *"reforma e racionalização da estrutura administrativa"* e *"mudanças nos padrões de gestão"*, foram implementadas algumas medidas e projetos educacionais, tendo como pressuposto básico a eficiência e a eficácia do sistema de ensino.

Segundo Oliveira (1999, p. 26), os principais eixos das medidas tomadas no âmbito educacional podem ser assim sistematizados:

1. Medidas relacionadas à racionalização do uso de recursos públicos:

- Cadastramento Geral de Alunos do Ensino de 1º e 2º graus;
- Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual;
- Classes de Aceleração, Recuperação nas Férias, Programa de Progressão Continuada e outros mecanismos para correção de fluxo escolar;

²⁰ Seu primeiro mandato como governador do estado de São Paulo foi de 01 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998.

- Exigência de idade mínima para matrícula para cada série do ensino de 1º grau;
- Reorganização curricular;
- Novo Plano de Cargos e Carreira do Magistério.

2. Medidas relacionadas às mudanças no padrão de gestão:

A- Descentralização no oferecimento do ensino fundamental via municipalização ou programas de ação de parceria Estado-Município.

B- Descontração na administração:

- Extinção das Divisões Regionais de Ensino (DRE);
- Agilização nos mecanismos de repasse de verbas às Delegacias de Ensino e escolas;
- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo;
- Programa de Educação Continuada para capacitação dos profissionais da escola;
- Instrução para planejamento de projetos educacionais nas escolas segundo as "Normas Regimentais Básicas das Escolas Estaduais", tendo em vista a autonomia das escolas.

Portanto, as prioridades estabelecidas na reforma educacional paulista (1995) foram, entre outras, mudanças nos padrões de gestão, racionalização do fluxo escolar, instituição de mecanismos de avaliação dos resultados e aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas.²¹ Um dos aspectos de êxito de implantação das reformas pretendidas desde a formulação do Programa de Educação do então candidato ao governo de São Paulo, Senador Mário Covas e a efetiva implementação no Estado, pode estar relacionado a permanência da Secretária de Educação, Rose Neubauer, por 7 anos no cargo. O Plano de Educação explicita a política educacional a ser implantada a partir de 1995 e foi assinado por uma comissão organizadora composta por Hubert Alquéres, Gilda Portugal Gouvêia e a que seria a futura Secretária da Educação, Roserley Neubauer da Silva.

Vários autores discutem a influência do Banco Mundial²² na gestão de Rose Neubauer com relação ao seu amplo projeto de reforma educacional. Segundo Oliveira (1999) que, em sua pesquisa, investigou a formulação de políticas educacionais da SEE-SP de 1995 a 1998, deve-se considerar que o BM influencia nos referenciais teóricos e ideológicos das políticas educacionais que financia. Mas, segundo a pesquisadora, considerar o Banco como o grande formulador da política educacional de São Paulo neste período seria uma análise simplificada da questão. Haveria, entre os técnicos da SE que gerenciavam os programas financiados

²¹ Para aprofundamento neste tema, consultar "Formulação de Políticas Educacionais: um estudo sobre a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (1995-1998), de Sônia Regina Ferreira de Oliveira, UNICAMP, 1999.

²² O Banco Mundial é composto por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) (cf. Soares, 1996).

externamente, autonomia na idealização e em possíveis mudanças de programas em andamento.

Nesta Pesquisa serão focadas as principais ações do Programa de Educação Continuada. Entre elas, nesta gestão, a regulamentação da função do Professor Coordenador por meio da Resolução SE nº 28/96, que definiu o processo de escolha deste profissional e sua atuação junto às escolas. O que marca a atuação deste profissional, segundo a resolução, é sua atuação pedagógica.

Várias pesquisas apontam para a apropriação de um discurso progressista numa reforma de caráter neoliberal. A decisão da SEE em criar a função de Professor Coordenador para quase a totalidade das escolas da rede de ensino (antes restrita ao Ciclo Básico) pode se assim analisada:

Trabalhamos com a hipótese de que a função de professor coordenador pedagógico foi incorporada à reforma mais como um mecanismo de controle e de disseminação de proposta do que como uma função de articulação do trabalho coletivo, essa sim, uma bandeira progressista. Dessa forma, talvez a função tenha sido necessária no pacote das reformas da Secretaria de Educação como uma alavanca para que as propostas da "Escola de Cara Nova", tais como, progressão continuada, sala-ambiente, flexibilização, projeto de reforço e recuperação, avaliação externa, saíssem a contento. (Fernandes, 2004, p. 33)

Outra medida de destaque desta gestão foi a criação da função do Assistente Técnico-Pedagógico por meio da Resolução SE nº 57, de 10 de março de 1995, que dispõe sobre o módulo de pessoal das Delegacias de Ensino. Esta Resolução determina que na Oficina Pedagógica poderá haver designação de mais 08 integrantes do Quadro Magistério. As atribuições de suas funções foram definidas em Portaria Conjunta COGSP/CEI/CENP/DRHU de 31 de março de 1995, em seu artigo 5º:

- I. Colaborar na difusão das diretrizes pedagógicas da Secretaria de Educação;
- II. Auxiliar na elaboração, acompanhamento e avaliação das atividades de natureza pedagógica presentes no plano da Delegacia;
- III. Prestar assistência e apoio técnico-pedagógico aos integrantes das unidades escolares no processo de elaboração e implementação de seu projeto educacional;
- IV. Realizar reuniões de estudos que promovam o intercâmbio de experiências regionais e/ou locais;
- V. Selecionar e divulgar materiais de apoio pedagógico aos docentes;
- VI. Auxiliar no diagnóstico das necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e especialistas, sugerindo medidas para atendê-las;
- VII. Acompanhar e avaliar parceria com entidades de reconhecida idoneidade para atuar no processo de aperfeiçoamento e atualização dos professores e especialistas.

A publicação desta Portaria, segundo Dias, "... legitimava a existência da Oficina e seus integrantes enquanto parte da área de Assistência técnico-Pedagógica (sic) e apimentava as

relações entre a Oficina e o Grupo de Supervisores” (2001, p. 133). Para a autora, até a definição das funções dos Assistentes nas DE, havia uma grande expectativa com relação às atribuições deste profissional e uma necessidade de se estabelecer o campo de atuação das Oficinas Pedagógicas e do Grupo de Supervisão. A publicação da Resolução SE 57 e da Portaria Conjunta apresentada acima agravou as relações entre os dois grupos de profissionais. Segundo os Supervisores de Ensino, destacado por Dias (2001), as atribuições definidas para os ATP esvaziavam o trabalho da supervisão transformando-o em algo irrelevante.

Retoma-se aqui a questão sobre a profissionalidade do ATP, já apontada no Capítulo I deste estudo, no que se refere aos seu *status* profissional. Mesmo após a definição das atribuições desses profissionais a sua ação profissional não é legitimada por meio de criação de cargos na estrutura legal do funcionalismo público do estado de São Paulo. Necessário se faz esclarecer que há diferentes situações funcionais dentro da estrutura hierárquica da SEE. Os principais são cargos e funções. O primeiro é preenchido mediante concurso público de provas e títulos, que permitem aos aprovados ingressar como efetivos no serviço público estadual. O segundo é uma ocupação temporária, seu acesso se dá por meio de designações, ou seja, autorizações temporárias para que um funcionário realize, temporariamente, alguma atividade. Os ATP se enquadram na situação funcional por último descrita. Já os Supervisores de Ensino ocupam cargos previstos nesta mesma estrutura mediante aprovação em concurso público. Esta é uma questão fundamental para entender o papel desempenhado pelos ATP no sistema educacional paulista e será retomada no capítulo III.

O ATP seria, segundo a legislação, o responsável pelo diagnóstico das necessidades de formação docente e o executor dos programas de formação. Não está explicitado no documento, intencionalmente, que este profissional teria como atribuição: o pensar, o planejar ações de formação. Portanto, os legisladores dos órgãos centrais atribuem ao ATP uma autonomia profissional limitada. Este profissional deveria, portanto, atender uma expectativa que é o de executar o que foi proposto como política educacional em nível central e multiplicar os programas de formação estabelecidos também de forma centralizada. Além disto, a valorização do domínio da técnica, discutida anteriormente neste capítulo, ainda está posta, já que vários itens que definem a atribuição do ATP estão vinculados à utilização de material pedagógico.

Uma das ações mais importantes de formação continuada desta gestão foi o Programa de Educação Continuada da SEE, conhecido como PEC. Já previsto no Programa de Governo de Mário Covas (1994-1998), esta ação teve como objetivo promover o desenvolvimento profissional de educadores que atuavam no Ensino Fundamental (na época denominado 1º Grau), constituindo um corpo técnico capaz de implementar um novo modelo de escola, a

chamada *Escola de Cara Nova*,²³ com vistas a reverter o quadro atual de fracasso escolar e assegurando aos alunos: acesso, permanência e aprendizagem bem-sucedida. O público-alvo do programa de formação foi bastante amplo, cerca de 105.000 educadores (Supervisores de Ensino, Assistentes Técnico-Pedagógicos, Diretores, Professores Coordenadores e Professores) entre 1997 e 1998, com uma carga horária média de 96 horas. (SÃO PAULO, 1999)

O PEC teve como objetivo romper com os cursos tradicionais de capacitação; com base em uma reflexão a respeito dos programas de desenvolvimento profissional propostos para o magistério, até então, concluiu-se que surtiam poucos efeitos, não sendo acompanhados de uma melhoria na qualidade de ensino oferecido. Segundo a SEE (SÃO PAULO, 1997), as formas de capacitação tradicionais eram ineficazes, pois não havia informações e indicadores consistentes que pudessem indicar as reais necessidades de aperfeiçoamento dos professores. Utiliza-se, neste caso, a expressão capacitação, mais usual nos documentos oficiais da SEE/CENP. Porém, vale ressaltar, referenciada em Marin (1995), que o termo capacitação pode ter um duplo conjunto de significados. Por um lado significa tornar capaz, por outro pode significar persuadir, convencer. Esta última concepção de capacitação desencadeou "... inúmeras ações de 'capacitação' visando à 'venda' de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria." (p. 17)

O documento também aponta que não havia, por parte das administrações anteriores, uma sistemática de acompanhamento das ações e de avaliação do impacto destas ações em sala de aula, com objetivo de replanejá-las. E por fim, havia uma predominância de cursos com abordagens pontuais ou excessivamente teóricos.

O PEC se propôs assentar-se em outras bases, partindo da demanda e das necessidades reais que se colocam no dia-a-dia da prática docente. Um modelo de atuação circular "ação/reflexão/ação", que permitiria, segundo a SEE, inserir os professores de forma atuante em sua capacitação, não apenas como espectadores de cursos, mas, para que possam transformar sua prática em sala de aula e, conseqüentemente, possam refletir e avaliar essa prática. Para tanto, a palavra de ordem foi descentralizar:

Nos últimos anos, as políticas de capacitação vêm sendo desenvolvidas de forma centralizada. A Secretaria da Educação está, agora, redirecionando esse sistema tradicional e, de forma inovadora, invertendo a situação, com a colocação da demanda antes da oferta, de modo que as solicitações das ações de capacitação partam das Diretorias de Ensino, dos educadores da Rede Escolar. (...) Para concretizar esse novo sistema, é necessário criar mecanismos fundados na premissa da descentralização, possibilitando à Diretoria de Ensino exercer seu novo papel. (SÃO PAULO, 1997, p. 11)

²³ Conjunto de iniciativas e medidas adotadas na política educacional do governo Mário Covas, cujos princípios eram desconcentração, descentralização e autonomia.

Cada uma das então Delegacias de Ensino tinha a responsabilidade de levantar a demanda por formação e transformá-la em propostas que seriam encaminhadas às instituições contratadas (universidades públicas e particulares). A contratação das universidades deu-se por meio de licitação na modalidade carta-convite. Nos pólos desprovidos de universidades próximas foram contratadas instituições capacitadoras, dentre elas, o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação) e o Instituto Paulo Freire.

O Estado foi dividido em 19 pólos e cada instituição formadora ficou encarregada por um deles. O investimento neste programa foi de mais de R\$ 25 milhões por ano, segundo informação extraída do documento: Covas Governador – Programa de Governo (1999-2002).

A divulgação e o debate sobre o Programa ocorreu em um Colóquio na PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), em novembro de 1996 e contou com a presença da Coordenadora do Programa Vera Wey (CENP-SEE) e os professores das Universidades parceiras do projeto, no qual foi discutido o desenvolvimento do PEC. Neste debate, Vera Wey explicita que este projeto contribuiu para que as Delegacias de Ensino passem a assumir de forma descentralizada o seu papel em relação à formação continuada.

Segundo Onofre (2000), a implementação do PEC teve alguns aspectos positivos. A superação da modalidade de formação pautada em cursos muito pontuais, geralmente de 30 horas, cujos conteúdos eram decididos por órgãos centrais seria um deles, segundo a autora. O PEC inverteu o processo e a descentralização colocou a demanda antes da oferta, por meio da consulta do público envolvido no processo de formação.

Outro aspecto positivo, segundo a autora, seria a integração entre os agentes formadores e os profissionais da rede, proporcionando discussões e troca de experiências entre os participantes. A possibilidade da reflexão sobre a prática, pode ser considerada mais um avanço. Segundo Onofre (2000, p. 169) “a reflexão sobre a prática permitiu aos professores envolvidos reavaliarem seu próprio trabalho e identificarem a necessidade de continuidade da formação e aperfeiçoamento da própria prática profissional.”

O último, e não menos importante aspecto, seria a duração do programa. Os dois anos de duração do processo de formação possibilitou, segundo Onofre (2000), “um tempo maior para planejamento das ações, para o repensar sobre a prática e também para o conhecimento e convívio entre os participantes (...)”.

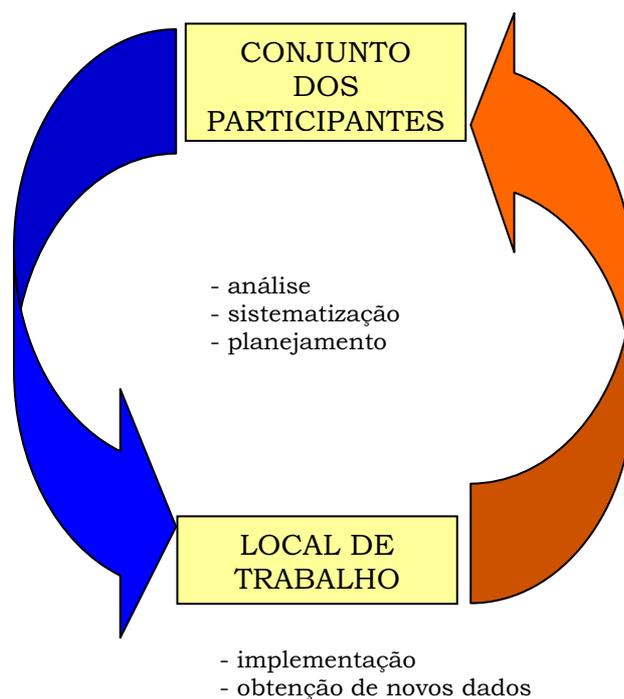
Porém, em sua pesquisa, a autora aponta alguns aspectos considerados negativos no processo de implementação do PEC. O critério de seleção dos participantes seria um deles, na medida em que se dava por representação de escola. Este critério permitia a substituição de um profissional por outro, gerando uma rotatividade dos participantes e conseqüentemente uma falha na participação integral do processo formativo.

Ligada ao fator vulnerável citado anteriormente, está a idéia de agentes multiplicadores. Os representantes das escolas tinham como tarefa multiplicar para os demais membros da equipe escolar, as ações desenvolvidas ao longo do curso, estratégia que se mostrou inadequada, visto que os cursistas não se sentiam preparados para tal atribuição e não recebiam, por parte dos docentes das universidades, acompanhamento de tal ação. Segundo Onofre (2000, p. 171): "(...) a ausência de acompanhamento resultou na não obtenção de indicadores que sinalizassem resultados efetivos das ações nas escolas. Esses indicadores só puderam ser obtidos por meio de depoimentos dos professores participantes."

Outro fator negativo seria a durabilidade do curso que, por um lado foi um salto comparado às práticas anteriores, não foi o suficiente para implementar mudanças nas concepções e prática dos profissionais que foram o público alvo do programa.

O aspecto negativo que, na opinião da autora, prejudicou a proposta de formação foi o não entendimento, por parte de todos os envolvidos na ação, do que foi chamado de prática reflexiva de ensino, isto é, o processo de "ação-reflexão-ação". Segundo definição da própria SEE, as ações de formação continuada não poderiam se esgotar nos vários momentos do curso; seria necessário incluir neste trajeto o acompanhamento do processo na escola em que os respectivos educadores atuavam. Nos documentos oficiais que detalham o PEC (SÃO PAULO, 1996 e SÃO PAULO, 1997), o modelo "ação-reflexão-ação" foi apresentado como principal eixo teórico prevendo atividades realizadas com o conjunto de participantes, que tinha por objetivo a discussão e a reflexão sobre a realidade educacional e, num segundo movimento, ações desenvolvidas nos locais de trabalho dos participantes "visando integrar a prática profissional e o conhecimento sistematizado, levantando novos dados extraídos da sua própria vivência" (SÃO PAULO, 1997. p. 9). Esses dados deveriam ser objeto de análise e de reflexão no grupos de formação. Porém, como já foi dito, o processo de acompanhamento não foi efetivado de maneira contínua e sistemática e isto prejudicou o modelo de formação proposto pela SEE, conforme Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Modelo Circular da formação continuada da SEE – Fluxograma



Fonte: São Paulo (Estado). 1997. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Educação Paulista: corrigindo rumos. Escola de Cara Nova. Programa de educação continuada. São Paulo: SEE/CENP. p. 10

Onofre (2000) alerta que o “modelo circular” tem sido alvo de críticas com relação à sua utilização como processo de reflexão aplicada ao ensino. A autora cita as considerações feitas pela Profa. Dra. Maria Aparecida Rodrigues de Luma Grande em argüição em banca de qualificação para doutoramento realizada na Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus Marília, segundo as quais “(...) a idéia de ‘modelo circular’ (e, portanto, fechado em si mesmo) conflita com a perspectiva dialética e crítica presente na concepção de processo de reflexão sobre a na ação, proposta por D. Shön” (p. 77).

A autora conclui que:

Frente aos aspectos levantados pelos olhares dos participantes sobre o processo vivido, é importante ressaltar que, embora o PEC tenha consistido numa iniciativa política, em muitos aspectos inovadora – especialmente pela trajetória de suas decisões (das salas de aula e necessidades dos professores às agências capacitadoras e suas ofertas de ações) e pela inteireza e articulação de seu projeto (que incluiu desde a concepção específica de ensino – a reflexiva – até as suas regras práticas de funcionamento), este programa de formação continuada de professores representou, até agora, apenas um ensaio nesse campo de ação. (Onofre, 2000, p. 171)

Neste programa de formação continuada, as Delegacias de Ensino, segundo a SEE, teria um papel fundamental neste processo, na medida em que, juntamente com as escolas sob sua jurisdição, poderiam propor às instituições contratadas sua demanda por formação. Nos documentos analisados (SÃO PAULO, 1996 e SÃO PAULO, 1997) não há referências direta sobre o papel do ATP na análise/indicação da demanda a ser atendida pelo PEC.

Como as D.ES. (sic), através de seus quadros técnicos, têm maior possibilidade de identificar as escolas e grupos de profissionais que devem ser prioritariamente envolvidos na Educação Continuada, parte-se do pressuposto de que seja essa a instância adequada para definir as ações que atingirão mais diretamente a Escola. Além disso, a D. E. terá mais agilidade para acompanhar, avaliar e, se necessário, corrigir o rumo das ações. (SÃO PAULO, 1996, p. 14)

O quadro técnico da Delegacia de Ensino (Supervisores e ATP) participou como cursista do PEC na demanda centralizada, além de Diretores e Professores; no caso da demanda descentralizada foram os professores.

A SEE justifica a importância da participação do ATP no PEC como cursista para que ele possa cumprir o papel esperado pelos órgãos centrais:

Esses profissionais têm uma contribuição decisiva para a construção da identidade institucional da Delegacia de Ensino enquanto pólo permanente de Educação Continuada. Em articulação com a Equipe de Supervisão, espera-se que desenvolvam atividades de apoio pedagógico que permitam às Unidades Escolares diagnosticar a sua situação de ensino-aprendizagem e implementar ações de intervenção que assegurem a melhoria do processo ensino-aprendizagem, diminuindo os seus índices de evasão e repetência. (SÃO PAULO, 1996, p. 35)

Neste momento, na estrutura da SEE, o ATP é visto como um profissional que poderá, juntamente com a equipe de supervisores, responsabilizar-se pela gestão pedagógica da DE e da escola, desde que receba subsídios teóricos e práticos por meio do programa de formação proposto. Os temas selecionados para sua formação são os seguintes: O papel do ATP na DE/UE: desenvolvimento de competências; subsídios teórico-práticos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ATP e implementação do currículo de Ensino Fundamental da SEE. (São Paulo, 1996, p. 38). Não há informação suficiente para afirmar se este papel foi cumprido ou não por estes profissionais, porém os resultados pouco eficientes dos alunos paulistas nas avaliações externas, já apontadas no texto introdutório, poderiam indicar que as ações de intervenção propostas aos ATP não se concretizaram, especialmente em relação à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Porém, não se trata de apontar este profissional como o culpado ou vítima do processo. É necessário analisar a questão por uma perspectiva menos pontual e, portanto, mais histórica.

Não há dados suficientes para uma análise aprofundada sobre a questão apontada. Podem-se especular algumas das razões para que os resultados não fossem atingidos. Uma delas seria a rotatividade desses profissionais dentro da estrutura da SEE, questão analisada no capítulo III. Outro aspecto significativo é a co-responsabilidade desta ação juntamente com o Supervisor de Ensino. Com a tensão entre esses dois grupos profissionais, o trabalho cooperativo entre os dois segmentos, na maior parte das Delegacias e depois Diretorias, pode

não ter se efetivado na prática. Outro elemento bastante significativo seria a descontinuidade da política educacional proposta pela Secretaria da Educação.

Por outro lado, não se pode negar que a descentralização seria um avanço se comparado às formas tradicionais de formação continuada decidida nos gabinetes dos órgãos centrais e muitas vezes desvinculadas das reais necessidades dos participantes.

Outra medida significativa desta gestão foi a criação do Saesp em 1996. Esta avaliação de sistema tinha por objetivo orientar as ações da SEE visando à melhoria da qualidade de ensino. Na introdução desta pesquisa já foram apontados os limites deste objetivo.

Entre os anos 1996 e 2002, as equipes das Diretorias de Ensino estiveram envolvidas com a implementação do projeto de correção de fluxo escolar respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9396/96), que prevê a possibilidade de aceleração de estudos possibilitando que alunos possam regularizar o fluxo escolar em caso de defasagem de idade/série. Entre os mecanismos para correção de fluxo escolar implementados durante o governo Covas estão o Projeto Reorganização da Trajetória Escolar - Classes de Aceleração de 1ª a 4ª série e o Projeto "Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo no Ciclo II". Esta foi uma das medidas de um pacote de reformulação da educação paulista denominado "A Escola de Cara Nova".

Mesmo atuando de forma intensa, com um amplo calendário de encontros de formação com os professores que atuavam no projeto, não havia, por parte dos formadores na DE, condições de decisão, junto aos professores envolvidos, do processo de formulação das ações propostas. Os projetos de correção de fluxo escolar foram acompanhados e monitorados pela CENP, já a produção do material e a formação dos profissionais da DE ficaram sob a responsabilidade do CENPEC.

Durante o segundo mandato do governo Covas²⁴, iniciou-se, em 2000, um novo modelo de formação continuada conhecido como Circuito Gestão. O curso era composto por 5 módulos, todos com carga horária de 30 horas:

- Módulo I – Gestão de pessoas, desenvolvimento de lideranças e organização de equipes.
- Módulo II – Gestão pedagógica.
- Módulo III – Liderança e tomada de decisão.
- Módulo IV – Gestão educacional no cotidiano das escolas.
- Módulo V - Gestão do projeto pedagógico.

²⁴ Reeleito em 1998, governa até janeiro de 2001, quando pede afastamento do cargo por motivo de doença. Morre em 6 de março do mesmo ano.

- Módulo VI - Confirmando as rotas.

Os cursos eram ministrados nos Centros de Formação Continuada para Gestores da Secretaria da Educação. Os Centros Regionais, onde ocorriam os cursos, estavam distribuídos nas seguintes cidades: Botucatu (coordenação geral), São Vicente, Porto Ferreira, Santa Cruz do Rio Pardo, Osvaldo Cruz, Ilha Solteira, Monte Aprazível e Bebedouro.

O público alvo deste curso eram Dirigentes, Supervisores de Ensino, Assistentes Técnico-Pedagógicos, Diretores, Vice-Diretores e Professores Coordenadores. As temáticas abordadas estavam referendadas, em especial, nas concepções de gestão e de liderança. Os objetivos foram, em última instância, a adoção pelos profissionais da educação do estado, das concepções da administração de educação e das reformas educacionais propostas pela SEE. A participação dos ATP neste processo seria de cursista, dentre outros segmentos participantes do Programa.

Os módulos do "Circuito Gestão" foram construídos sob princípios, métodos e técnicas da administração empresarial que na esfera da administração pública ganha um caráter gerencial. Sobretudo os módulos I e III, demonstram claramente os paradigmas de produtividade e qualidade das empresas sendo incorporados ao setor educacional. Em especial nesses dois módulos, a autora pôde perceber, como cursista, que não haveria espaço para reflexão e para o debate. Os conflitos que insistiam em acontecer eram abafados com a informação de que os formadores eram profissionais especializados em treinamentos de empresas e não seriam pessoas especializadas em educação. A empresa contratada para ministrar o módulo I e III foi o IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho.

O Circuito Gestão iniciou sob a administração da Secretaria Rose Neubauer e terminou sob a administração do Secretário Gabriel Chalita. No dia 18 de agosto de 2002, foi enviado às escolas um comunicado avisando sobre a interrupção do Programa:

Comunicado CEI/COGSP/CENP/FDE

Em atendimento à solicitação da Professora Raquel Volpato Serbino (coordenadora do Programa) estamos suspendendo as atividades desse projeto em todos os CENFORGEST, a partir de 21/08/2002, levando em conta dificuldades operacionais. Oportunamente, estaremos divulgando o novo cronograma.

No último quadrimestre de 2002, é lançado um novo programa de formação, não só substituindo o Circuito Gestão, mas também ampliando o público. Enquanto no primeiro programa eram atendidos exclusivamente gestores, no Programa de Capacitação de Educadores foram incluídos os professores da rede pública estadual. Este novo programa de formação ocorreu nos 8 pólos do Circuito Gestão. O curso realizou-se entre os meses de

setembro a novembro de 2002. Participaram desta ação de formação 18.152 educadores, segundo dados extraídos do relatório de atividade do Programa de Capacitação de Educadores.

O segundo mandato de Mário Covas não foi concluído devido sua morte e em 2002, Geraldo Alckmin, seu vice-governador, assume o cargo e, após terminar o mandato, concorre à eleição do Governo do Estado de São Paulo vencendo o pleito. Toma posse em janeiro de 2003. Alckmin, num primeiro momento, dá continuidade à política educacional implantada em 1995 e mantém a Secretária Rose Neubauer. Porém, em abril de 2002, Gabriel Chalita toma posse como secretário da Educação do Estado de São Paulo.

Outro grande programa de formação do início do governo Alckmin e ainda na gestão de Rose Neubauer, foi o PEC – Formação Universitária, desenvolvidos entre os anos de 2001 e 2002, formando cerca de 7.000 professores efetivos que atuavam no ensino fundamental – Ciclo I na rede pública estadual, em nível universitário. Esta ação foi desencadeada devido à interpretação do Conselho Estadual de Educação (Deliberação CEE nº 12/2001 e 13/2001) do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em nível de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDB Artigo 62).

Para implementar este princípio, a LDB institui, nas suas disposições transitória, a década da educação, finda a qual *somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço* (Artigo 87, §4º).

O objetivo do programa foi oferecer formação universitária a professores efetivos das escolas da rede de ensino fundamental do Estado. O Programa Especial de formação de Professores de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental deu aos professores efetivos a oportunidade de formação em nível superior, fornecida por importantes instituições de ensino do País: USP, UNESP E PUC/SP e para execução do programa a SEE contou com as mais avançadas empresas de suporte tecnológico, como a Rede do Saber que originou-se da necessidade de oferecer formação em nível superior para professores efetivos de 1ª a 4ª séries da rede pública estadual paulista.

O programa teve início em julho de 2001, e se encerrou em dezembro de 2002. Ocorreu em 34 CEFAM e em algumas dependências da rede pública, espalhadas pela Capital e pelo interior. Sua carga horária total foi de 3.100 horas com a conclusão em 18 meses.

A proposta de formação é bastante inovadora, pois reúne formação sob a modalidade presencial, organizada em módulos, com forte apoio de mídias interativas como videoconferência, teleconferência, ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na Internet.

A partir de 2003, o PEC-Formação Universitária atendeu, em sua primeira edição, 41 municípios do Estado de São Paulo e cerca de 4.700 professores. Em sua segunda edição, a partir de 2006, novas parcerias foram firmadas ampliando a participação para mais 21 municípios. O desenvolvimento desta fase do programa esteve a cargo da USP e da PUC-SP, em parceria com a SEE-SP, a UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo e a FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação. A gestão operacional coube à Fundação Vanzolini, que gerencia a Rede do Saber. Não houve uma participação efetiva das equipes técnicas das Diretorias de Ensino neste programa, exceto na orientação dos professores cursistas e divulgação de informações em nível regional.

O programa de formação continuada da gestão de Chalita foi denominado *Teia do Saber*. Foi desenvolvido em dois níveis de ação: desencadeadas no nível central (em especial pela CENP) e as organizadas em nível regional pelas Diretorias de Ensino, por meio das Oficinas Pedagógicas ou em parcerias com instituições universitárias. O Programa Teia do Saber – Universidades consiste na contratação de Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, pelas próprias Diretorias de Ensino, para ministrarem cursos destinados a professores das escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio.

O programa Bolsa Mestrado, uma das marcas da administração de Gabriel Chalita, prevê ajuda financeira de R\$ 720,00 mensais ou designação, sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens do cargo, junto à Diretoria de Ensino por 40 horas semanais, ficando liberado do cumprimento de 16 horas semanais.

Segundo o documento que explicita a política educacional da SEE, as ações do Programa Teia do Saber devem “atender às necessidades de aperfeiçoamento, atualização, graduação e pós-graduação de profissionais que atuam em qualquer instância ou inter-instâncias, sejam elas locais ou de toda a rede.” (SÃO PAULO, 2003),

Em 2005, foi reorganizado o módulo da Oficina Pedagógica. A partir da Resolução SE nº 12 foi estipulado um módulo básico composto pelos seguintes ATP:

- Linguagens e Códigos: 01 ATP de Língua Portuguesa, 01 ATP de Artes e 01 ATP de Educação Física.
- Ciências da Natureza e Matemática: 01 ATP (Ciências, Biologia, Física e Química) e 01 ATP para Matemática.
- Ciências Humanas: 01 ATP (História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia)
- Alfabetização: 01 ATP (Letra e Vida, Aceleração)
- Tecnologia Educacional: 02 ATP
- Projetos especiais: 01 ATP (Teia do Saber) e 01 ATP (Escola da Família)

Ao módulo básico (composto por 11 Assistentes Técnico-Pedagógicos), é acrescido um número fixo de ATP, segundo o número de escolas sob jurisdição da Diretoria de Ensino, conforme Tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Módulo complementar da Oficina Pedagógica

Módulo	Nº Escolas	Nº ATP
I	Até 29 Escolas	+1
II	De 30 a 42 escolas	+2
III	De 43 a 55 escolas	+3
IV	De 56 a 68 escolas	+4
V	De 69 a 81 escolas	+5
VI	82 ou mais escolas	+6

A Resolução anterior (SE nº 57/95) em seu artigo 5º determina que na Oficina Pedagógica poderiam ser designados mais 8 oito integrantes do Quadro Magistério, sendo um coordenador das atividades, além do Módulo da Delegacia de Ensino. Necessário destacar que esta ampliação do módulo pode ser considerada um investimento da SEE na figura do ATP. Porém, este investimento não se dá no sentido de sua autonomia profissional ou mesmo na sua profissionalização, mas como um sujeito importante na estrutura desta organização para executar a política educacional e para multiplicar as ações de formação da SEE. Mesmo com a minimização das atribuições voltadas à racionalidade técnica explicitadas na Resolução SE nº 57/95, elas ainda aparecem entre o rol de ações destes profissionais. As atribuições dos ATP definidas na Resolução SE nº 12, no seu artigo 4º, são as seguintes:

- I- elaborar e implementar o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica, de forma articulada com o da Diretoria de Ensino;
- II - participar da formulação, do acompanhamento e da avaliação das atividades de natureza pedagógica presentes no Plano de Trabalho da Diretoria de Ensino;
- III - identificar as demandas de formação continuada, a partir da análise de indicadores, propondo ações voltadas para as prioridades estabelecidas;
- IV - desenvolver, dentro de sua área específica de atuação, ações descentralizadas de formação continuada, de acordo com o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica;
- V - prestar assistência e apoio técnico-pedagógico às equipes escolares no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola;
- VI - estimular a utilização de novas tecnologias na prática docente, nas diferentes áreas do currículo, favorecendo a sua apropriação;
- VII - orientar as equipes escolares para a utilização e otimização dos ambientes de aprendizagem e dos equipamentos e materiais didáticos disponíveis;
- VIII- promover ações que possibilitem a socialização de experiências pedagógicas bem-sucedidas;
- IX- divulgar e estimular o acesso dos professores ao acervo da Oficina Pedagógica e auxiliá-los na seleção dos materiais disponíveis, incentivando-os a produzir outros materiais pedagógicos;
- X - desenvolver ações a partir de demandas específicas das escolas e ou propostas pelos órgãos centrais.

Mesmo com a ampliação do número de ATP na maior parte das Diretorias de Ensino, o trabalho não ficou menos extenuante para esses profissionais, como se pode verificar no capítulo Parte IV, que trata da pesquisa. Esta gestão foi marcada pelo excesso de projetos pontuais, muitas vezes desarticulados da política educacional. Em relatório efetuado pela CENP em junho de 2006, foram descritos os seguintes projetos:

Projetos voltados à área de Gestão

- Progestão
- Especialização em gestão educacional
- Gestão escolar e tecnologias

Projetos voltados ao currículo

- Teia do Saber – ações descentralizadas
- Programa Ensino Médio em Rede
- Projeto Escola de Tempo Integral
- Programa Bolsa Mestrado

Projetos voltados à competência leitora

- Letra e Vida
- Leitura e Escrita na Contemporaneidade
- Hora da Leitura
- Trilha de Letras

Projetos voltados às Artes (Caminho das artes)

- Arte no Ciclo I
- Artes e Temas Transversais
- Bem-Vindo Professor
- Caminho das Artes - Encontro de Arte
- Encontro de Arte Contemporânea
- Lá Vai Maria
- Vídeo Arte
- Encontro com Professores no Itaú Cultural

- Homo Ludens
- Encontros com a Arte - Museu de Arte Moderna
- Literatura no Teatro
- Parceria Educação Cultural/CENP e Itaú Cultural
- Programa Cine-Educação na Cinemateca
- Projeto Arte e Traços e Passos - Visitas ao Museu Lasar Segall

Projetos voltados à área da saúde

Educação preventiva e promoção da saúde

- Prevenção também se ensina
- Tá na Roda uma Conversa sobre Drogas
- Projeto Vale Sonhar
- Prevenção ao Câncer de Mama
- Prevenção na Saúde Bucal

Educação ambiental

- Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável
- Projeto Escolas Públicas no "Caminho do mar"
- Cultura ambiental nas escolas
- Projeto laboratório educativo: Meio Ambiente e Cidadania
- Mobilização contra a dengue
- Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente

Saúde, equilíbrio e qualidade de vida

- Lien Ch'i e Meditação

Projetos voltados à diversidade

- Programa São Paulo: educando pela diferença pela igualdade
- Magistério Superior Indígena

Áreas Curriculares – Educação Física

- Educação Física no Ciclo I
- Educação Física, Vida e Movimento
- Olimpíada Colegial do Estado de São Paulo
- Agita Galera

Áreas Curriculares – Matemática

- Matemática nas Séries Iniciais
- Curso de Especialização de Matemática
- Números em ação

Áreas Curriculares – Ciências Humanas

- Filosofia & Vida
- Curso de Especialização de Ciências Humanas

Áreas Curriculares – Ciências da Natureza

- Curso de Física

Área de Linguagens e Códigos

Língua Inglesa

- Interaction Students
- Interaction Teachers
- Oficinas Interaction Students
- Aperfeiçoamento lingüístico
- Reflexão sobre a Ação
- Língua Espanhola
- Curso de Especialização em Língua e Cultura Espanhola

Projetos voltados ao Atendimento a Jovens e Adultos

- Escola da Juventude
- PAI – Programa de Alfabetização e Inclusão

Demais Projetos

- Centro de Estudos de Línguas
- Educação Fiscal
- Educação Viária

Entre 2003 e 2006 , com base neste relatório da CENP, foram desenvolvidos 60 projetos centralizados apenas por esta Coordenadoria. Não estão computados os projetos desenvolvidos exclusivamente na FDE e no DRHU. Os investimentos em formação continuada na SE foram, nos últimos anos, bastantes significativos, segundo pode-se constatar na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2: Formação Continuada de Educadores – Recursos Financeiros.

Ano de realização	nº de participações em capacitações	Recursos investidos (R\$)
2001	...	66.553.213,82
2002	136.870	87.604.520,03
2003	213.090	65.953.073,00
2004	328.029	107.531.080,00
2005	391.053	98.411.704,00
até julho/2006	239.628	24.521.942,00
2006 (previsão)	324.000	98.084.824,00

Fontes: Sigeo 2001,2002,2003 e Simpa 2004, 2005 e 2006
Data base: julho de 2006

Quando simplesmente se lista os projetos, muitas vezes, tende-se a colocar em pé de igualdade todos os itens de uma lista. Porém, estão neste rol programas de formação continuada, projetos inovadores, como, por exemplo, o Ensino Médio em Rede, que teve como principal objetivo aprofundar a discussão sobre as especificidades curriculares do Ensino Médio e propiciar subsídios para o diagnóstico da realidade local, avaliação do projeto político pedagógico das escolas envolvidas e os programas curriculares das áreas, envolvendo, neste processo, cerca de 60 mil professores. Mas há também inúmeros projetos/parcerias bastante

pontuais. O fato é que o excesso de projetos marcou esta administração. Aqui não se trata de avaliá-los ou mesmo descrevê-los, mas refletir sobre o papel do ATP nesta avalanche de projetos centralizados impostos às Diretorias de Ensino e, portanto, às escolas. No próximo capítulo, apresentado a seguir, analisa-se as respostas deste profissional ao banco de dados da SEE, esta questão é retomada.

No Capítulo III, a seguir, objetiva-se traçar o perfil do ATP e sua atuação profissional na rede pública do Estado de São Paulo, por meio da análise dos dados quantitativos. A análise qualitativa dos dados coletados por meio do questionário é objeto do Capítulo IV.

Capítulo III

O perfil dos Assistentes Técnico-Pedagógicos e sua atuação profissional na Rede Pública Estadual

A sistematização dos dados obtidos por meio do formulário eletrônico, Cadastro de Profissionais da Educação – SEE, permitiu caracterizar os Assistentes Técnico-Pedagógicos sob diversos aspectos: quantos são, onde atuam, quem são (formação, trajetória profissional, área de atuação na Diretoria de Ensino), quais projetos acompanham. Essas características contribuem para a construção identitária desses profissionais, principalmente no aspecto de sua profissionalização.

Neste capítulo, são apresentados os dados obtidos com relação ao gênero, situação funcional, formação e perfil profissional e um breve perfil cultural.

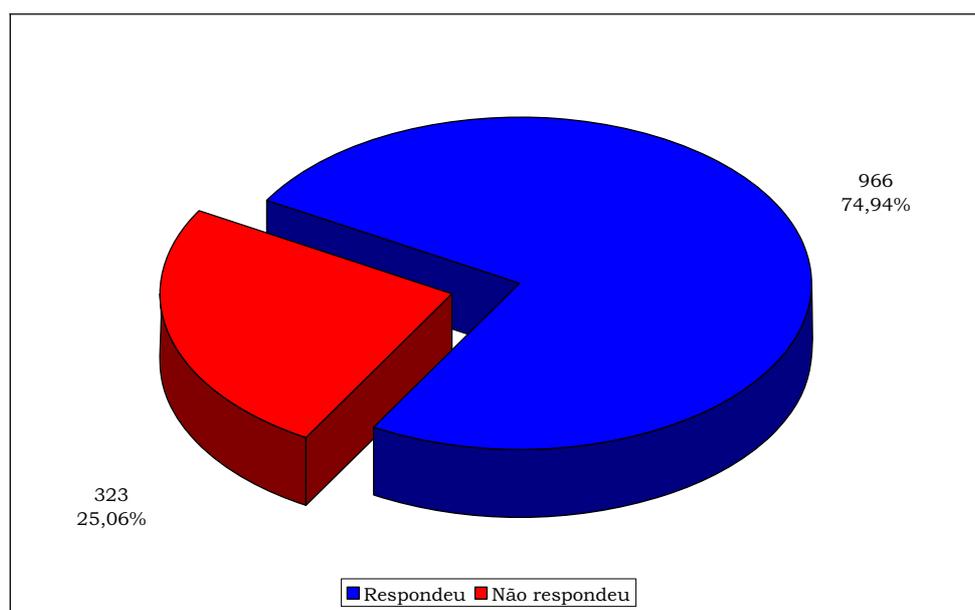
3.1. O universo pesquisado

Preencheram o formulário eletrônico²⁵ 1.289 Assistentes Técnico-Pedagógicos. De acordo com a Resolução 12/05, que dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica, o número máximo de ATP que a rede pública estadual poderia ter nesta função seria de 1325 profissionais. Deste universo, há profissionais que responderam parcialmente o cadastro (primeira parte que corresponde aos dados pessoais) 323 (25,06%) e os demais, 966 (74,94%), preencheram o formulário integralmente. Importante ressaltar que o preenchimento do formulário eletrônico não é obrigatório, mas sim desejável. Para auxiliar o ATP no preenchimento do cadastro, a Rede do Saber orientou as Diretorias de Ensino, em maio de 2007, por meio de um boletim eletrônico, sobre as principais dúvidas e destacou o ATP da Teia do Saber como gestor local da ferramenta. Assim, este profissional pode gerenciar os dados e desativar o cadastro dos ATP quando cessar sua designação na DE. Esta medida facilitou o bom retorno de respostas ao formulário; porém, vale observar que por ser um documento oficial da SEE, esperava-se um retorno ainda mais amplo.

O Gráfico 1, a seguir, mostra o universo que respondeu o formulário integralmente e o universo que respondeu parcialmente:

²⁵ Este formulário foi desenvolvido pela Equipe Técnica da CENP com o objetivo de traçar um perfil profissional dos Assistentes Técnico-Pedagógicos. O cadastro solicita, ainda, dados sobre a identificação pessoal e um breve perfil cultural. O formulário foi gerenciado pela Rede do Saber e está on-line desde maio de 2006. O próprio profissional, por meio de uma senha, tem acesso ao cadastro e pode atualizá-lo quando necessário. O formulário eletrônico encontra-se em anexo. (p. 144, 145 e 146)

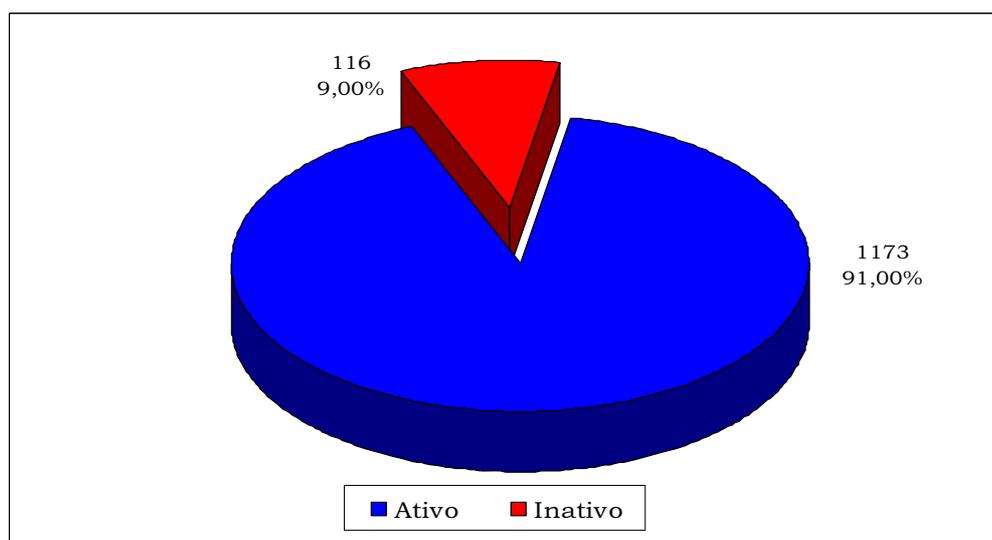
Gráfico 1: Número de ATP que respondeu totalmente e parcialmente o formulário eletrônico.



Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

Já o Gráfico 2, também apresentado a seguir, demonstra a rotatividade desses profissionais nas Diretorias de Ensino. Desde o início da coleta de dados para preenchimento do formulário Eletrônico até o mês de junho de 2007, quando da emissão do relatório cujos dados são analisados nesta pesquisa, aproximadamente de 13 meses, 116 ATP (9%) tornaram-se inativos, isto é, tiveram sua designação cessada e voltaram para os seus cargos de origem.

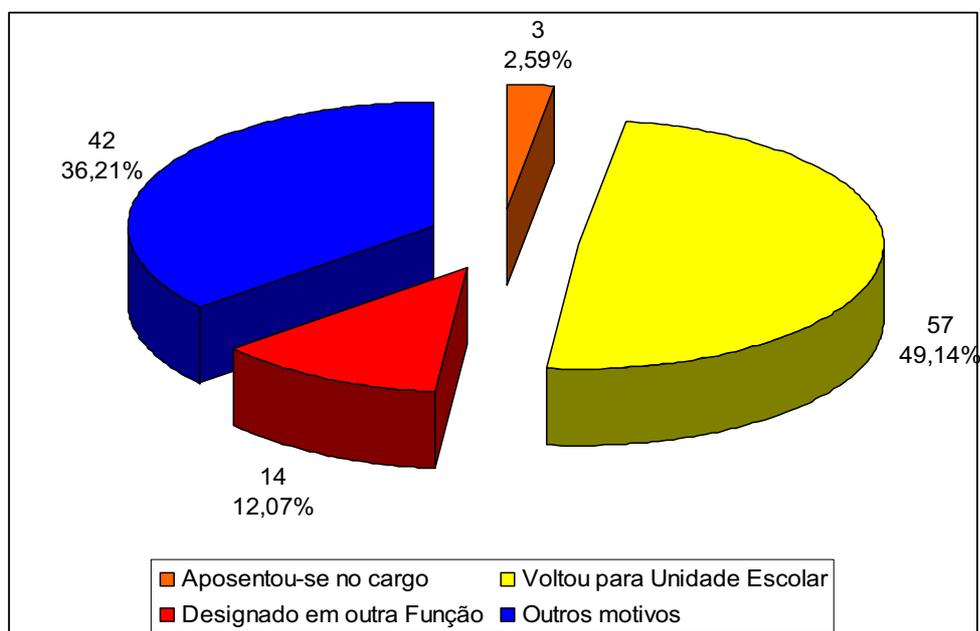
Gráfico 2: Número de ATP ativos e inativos.



Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

O Gráfico 3 detalha os motivos da cessação da designação destes profissionais. Quase metade voltou para a sala de aula, 57 (49,14%) ATP, ou por decisão própria ou por imposição do próprio Dirigente Regional de Ensino. Um grupo reduzido, 14 (12,07%) profissionais, foi designado em outra função. O dado mais instigante é o número significativo que indicou como motivo de saída da função o campo outros, 42 (36,21%) de ATP. Isto pode significar que esses profissionais deixaram a carreira do magistério público. No caso de professores efetivos, pediram sua exoneração. No caso de professores não efetivos deve ser levada em consideração duas possibilidades: uma é o abandono da carreira, a segunda pode ser a perda do vínculo como professor da rede pública por falta de aulas. Não havendo vínculo empregatício com o Estado, este profissional não pode atuar como ATP, já que seu cargo de origem é o de professor.

Gráfico 3: Motivos para a cessação de designação como ATP.



Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

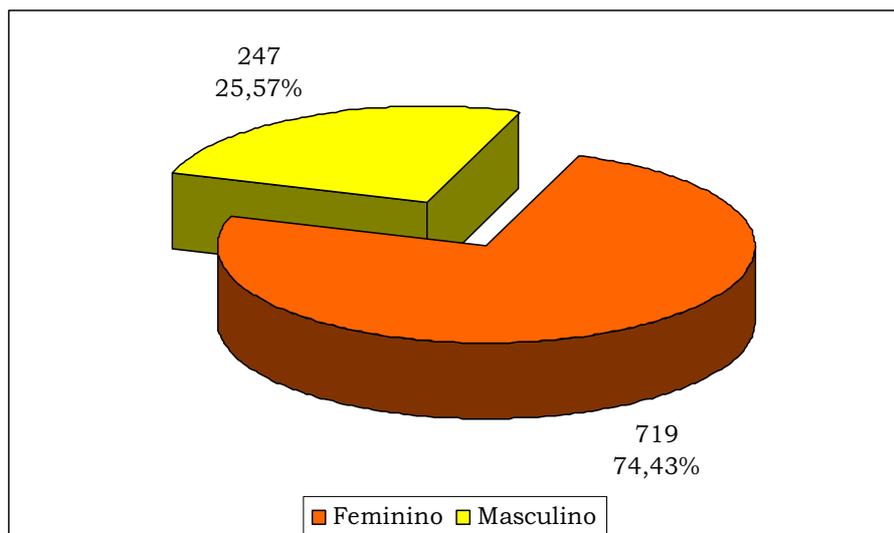
3.2 Perfil

3.2.1 Caracterização dos ATP, segundo gênero e faixa etária

Sobre os dados pessoais informados pelos ATP o Gráfico 4²⁶, a seguir, revela a distribuição desses profissionais por gênero. Do universo de cadastros preenchidos integralmente, declararam-se do sexo feminino 719 (74,43%) ATP e 247 (25,57%) do sexo masculino.

²⁶ A partir do Gráfico 4, serão considerados, para efeito de análise, os documentos preenchidos integralmente, isto é 966 formulários eletrônicos.

Gráfico 4: Distribuição dos ATP por gênero.



Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

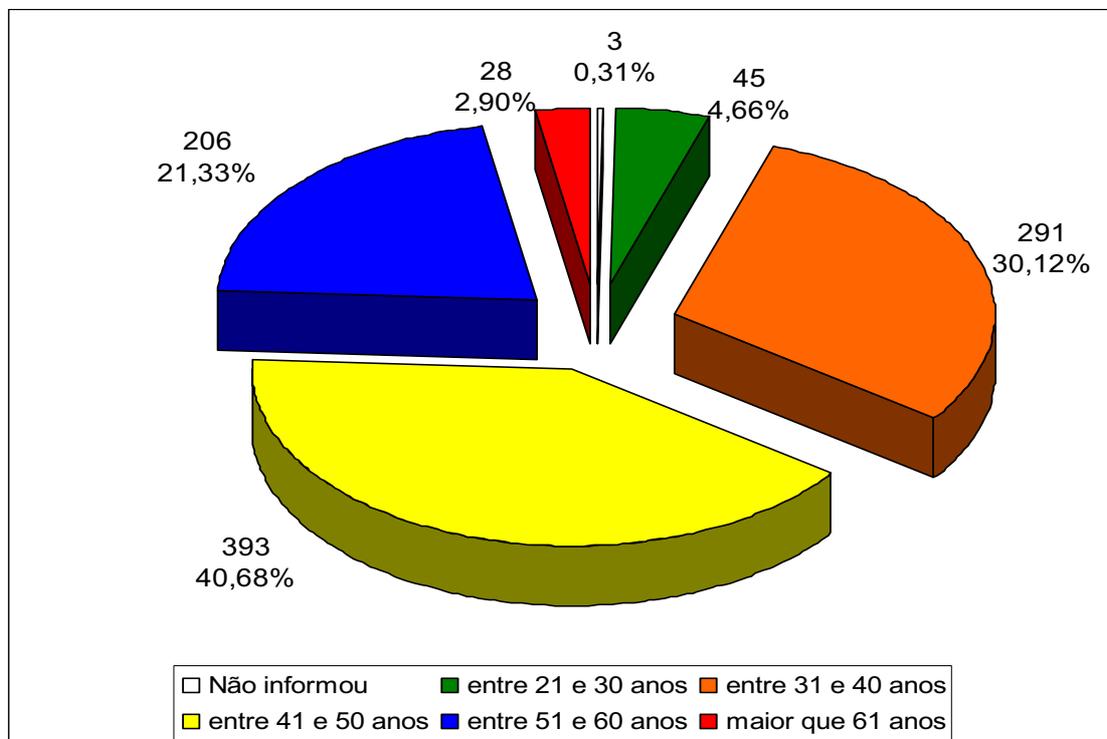
Pode-se notar, a partir da leitura do Gráfico 4, a predominância do sexo feminino entre os professores que exercem a função de ATP. Esta constatação leva a refletir sobre estudos da feminização do magistério. Apple (1995) afirma que os estudos sobre a feminização docente não podem estar pautados em características pessoais, como submissão, por exemplo, mas devem ser entendidas num contexto mais dinâmico e complexo das relações patriarcais.

Nóvoa (1998) aponta para a problemática da feminização dos docentes a partir de uma “análise da evolução da imagem social e do estatuto econômico dos professores”. (Nóvoa, p.164). As conclusões da sociologia tradicional de que a desvalorização da profissão docente está estreitamente vinculada ao seu processo de feminização, não seriam suficientes, segundo o autor, para compreender questão tão complexa. As chaves de análise para explicar tal processo estão na perspectiva histórico-social. O processo identitário desta categoria profissional está intrinsecamente ligado à questão de gênero, devido a uma continuidade de tendência de feminização do corpo docente.

Pensar na predominância de mulheres na função de ATP é refletir sobre o processo de ampliação histórica da participação deste gênero na constituição do magistério, mas, ao mesmo tempo refletir sobre o conceito de que há uma hierarquização da autoridade masculina. O número elevado de mulheres na função de ATP pode ser um simples reflexo da ampliação da participação feminina na educação, ou pode ser pensado a partir da quebra do conceito de vínculo entre autoridade e gênero masculino. Porém, este estudo extrapola os objetivos desta pesquisa.

O Gráfico 5 demonstra a faixa etária dos Assistentes Técnico-Pedagógicos. Observa-se que esses profissionais concentram-se na faixa de 41 a 50 anos, 393 (40,68%) dos ATP. Outra faixa representativa é a de 31 a 40 anos, 291 (30,12%) dos profissionais.

Gráfico 5: Distribuição dos ATP por faixa etária.



Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

O agrupamento em faixas distintas, em 05 grupos, pode dar pistas para análise de sua experiência profissional, já que a faixa etária indicaria fases distintas na carreira do ATP. A partir destes dados, pode-se estabelecer, como indica Huberman (2000), que o grupo classificado entre 21 e 30 anos corresponderia a uma fase de início de carreira, seguidos de uma fase de estabilização. Os dados confirmam esta tendência, já que não se trata de algo comum esses profissionais avançarem para cargos/funções de caráter mais elevados no início de sua carreira. Este grupo representa apenas 45 (4,66%) dos ATP. Mesmo considerando que não se trata de uma função que pode ser considerada uma promoção de fato, pois as condições salariais e de atuação profissional não são atraentes, esta função não deixa de ter certo *status*, por se tratar de um cargo de confiança (designação do Dirigente Regional de Ensino) e hierarquicamente este profissional, apesar de manter o cargo de professor, é visto como superior aos demais profissionais que continuam atuando nas escolas.

O grupo na faixa dos 31 a 40 anos tem uma representatividade importante entre os profissionais analisados. São 291 (30,12%) de ATP que encontram-se nesta faixa etária. Para Huberman (1990), este grupo estaria numa fase que busca novos desafios, diversificando sua atuação ou, por outro lado, numa fase de questionamento sobre seu papel profissional.

O grupo profissional mais representativo entre os profissionais analisados é a faixa entre 41 e 50 anos, 393 (40,68%) dos ATP. Representaria, portanto, um grupo que corresponde à passagem da fase da diversificação e/ou questionamento para a fase da consolidação da carreira ou rumando para o seu encerramento, ainda segundo Huberman (2000).

Torna-se necessário destacar que esta classificação não pode ser considerada sem levar em conta os seguintes aspectos: o primeiro seria o fato de que "o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimento. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, continuidades" (Huberman, 2000, p. 38); o segundo fator, não menos importante é que Huberman referenciou seus estudos sobre ciclo de vida dos professores em países europeus e não é possível transportar esses estudos para um grupo específico de profissionais que atua na rede pública de ensino do estado de São Paulo.

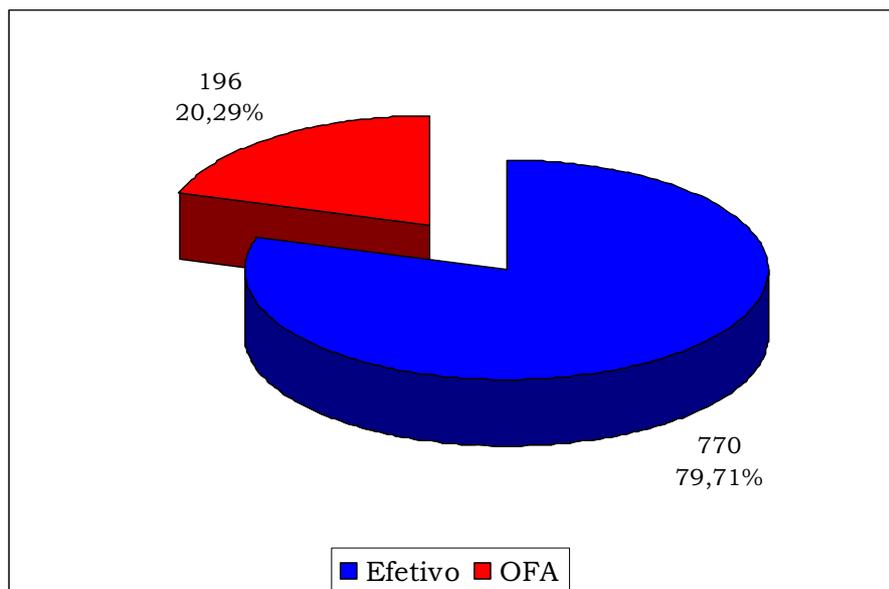
Porém, mesmo levando em consideração tais questões, principalmente de que a vida profissional não é algo linear e pautado somente na cronologia, pode-se verificar que no grupo analisado predominam profissionais que estão numa fase de consolidação de carreira e que ser ATP poderia representar um passo importante em sua atuação profissional, mesmo considerando os limites já apontados desta atuação.

3.3. Perfil profissional

3.3.1. Caracterização dos ATP por sua situação funcional

Um dos dados coletados por meio do formulário eletrônico foi a situação funcional do ATP. Como demonstra o Gráfico 6, 770 (79,71%) informaram que são professores efetivos e 196 (20,29%) são OFA (Ocupante de Função Atividade), isto é, não efetivos. Importante ressaltar que esta situação funcional refere-se ao cargo deste profissional (Professor ou Diretor de Escola), não em relação à sua situação funcional como ATP, que é apenas uma função na estrutura da SEE. Este é um aspecto fundamental para entender o papel exercido por esses profissionais neste contexto, como já foi apontado neste estudo.

Gráfico 6: Situação funcional dos ATP.



Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

Apesar dos dados demonstrarem que aproximadamente 80% são efetivos nos seus cargos de origem, isto não significa uma estabilidade em sua atuação profissional. Como ATP é uma função, esses profissionais podem sentir-se fragilizados em sua situação funcional e, em alguns casos, ficam “nas mãos” de quem os designa, o Dirigente Regional de Ensino. Os demais profissionais, (cerca de 20%), sentem-se duplamente pressionados pela instabilidade tanto na função de ATP, como na função de origem.

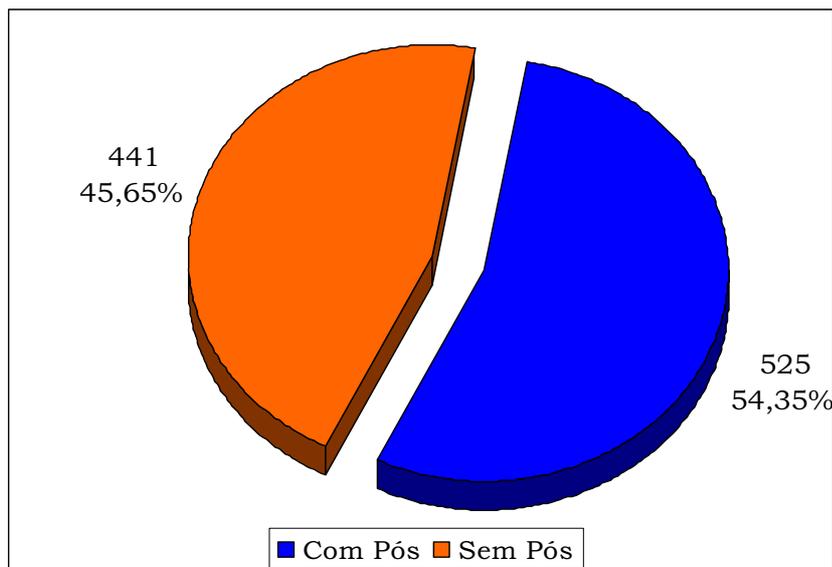
Se, por um lado, há um investimento na figura do ATP no que se refere à ampliação do módulo da Oficina Pedagógica (Res. SE nº 12/05) por parte dos órgãos centrais, por outro, pode-se afirmar que há um reconhecimento relativo desta função. Esses profissionais são fragilizados em sua “carreira” profissional, pois não há uma legislação específica, um estatuto, que os legitime enquanto profissionais. A ambigüidade entre ser formador de professores e ser professor também é fortalecida pelo próprio *status* profissional.

3.4. Formação Continuada

3.4.1. Caracterização dos ATP em relação à participação em cursos de formação continuada na SEE-SP, nos últimos 04 anos.

Um outro dado relevante a ser analisado é o investimento do ATP em cursos de pós-graduação. O Gráfico 7 mostra que há 525 (54,35%) de profissionais que fizeram pós-graduação e 441 (45,65%) que não o fizeram. Portanto, metade dos ATP continuou seus estudos em nível de pós-graduação.

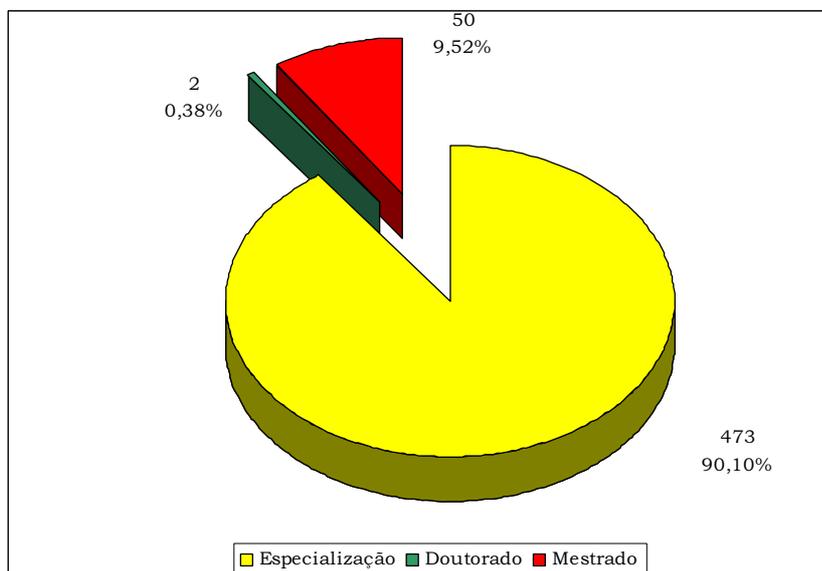
Gráfico 7: ATP que fazem ou concluíram curso de Pós-Graduação.



Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

Já o Gráfico 8, demonstra qual é o tipo de pós-graduação realizado pelo ATP. A grande maioria fez curso de Especialização (Lato Sensu), 473 (90,1%), um grupo reduzido, 50 (9,52%) fez mestrado e apenas 02 profissionais (0,38%) o doutorado.

Gráfico 8: Tipos de pós-graduação freqüentadas ou concluídas pelos ATP.



Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

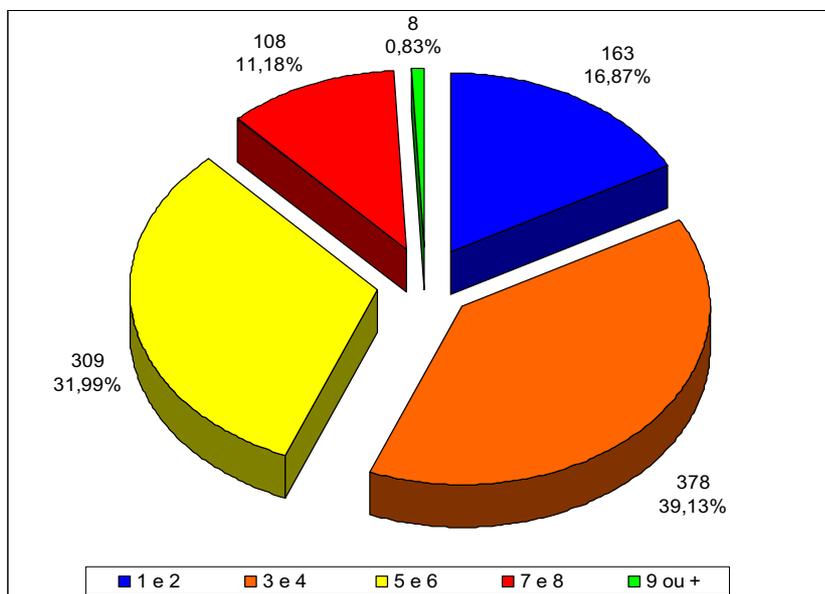
Esses dados demonstram que o ATP tem procurado ampliar a sua formação, possivelmente para cumprir com mais qualidade o seu papel de formador na estrutura da rede pública. Embora se faça necessário esclarecer que parte desses cursos de especialização pode ter sido oferecida pela Secretaria de Educação. Nos últimos 04 anos ocorreram 03 cursos nesta modalidade: Especialização em Gestão Educacional, com 6000 participantes; Curso de Especialização de Matemática, com 600 participantes e o Curso de Especialização em Ciências

Humanas – Cidadania e Cultura, com cerca de 1200 participantes. Em todos eles havia reserva de vaga para o ATP. O programa Bolsa Mestrado também pode ter contribuído como incentivador na formação em cursos de Stricto Sensu. Segundo dados do cadastro da SEE do programa, 19 ATP estão sendo beneficiados com a bolsa.

Outra possibilidade de ampliação de sua formação é a participação desses profissionais em cursos de atualização e/ou extensão organizados pela SEE. Duas razões podem ter levado os ATP a participarem com intensidade desses cursos. A primeira seria a flexibilidade de horário que esses profissionais possuem na DE. Apesar do excesso de atividades rotineiras apontadas pelo ATP na sua atuação diária, há incentivos com pagamentos de diária e transporte e convocação (caso o curso seja ministrado em horário de trabalho) para facilitar a participação do ATP em cursos centralizados. O segundo motivo, não menos importante, é o valor dos certificados para evolução profissional dos integrantes do quadro magistério, segundo Resolução SE 21/05, que dispõe sobre a evolução funcional pela via não acadêmica.

O Gráfico 9 demonstra que um número significativo de ATP participaram de 05 e 06 cursos desta natureza, 378 (39,13%) profissionais.

Gráfico 9: Quantidade de cursos centralizados, oferecidos pela SEE, de que o ATP tenha participado (últimos 04 anos).



Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

3.5. Experiência profissional

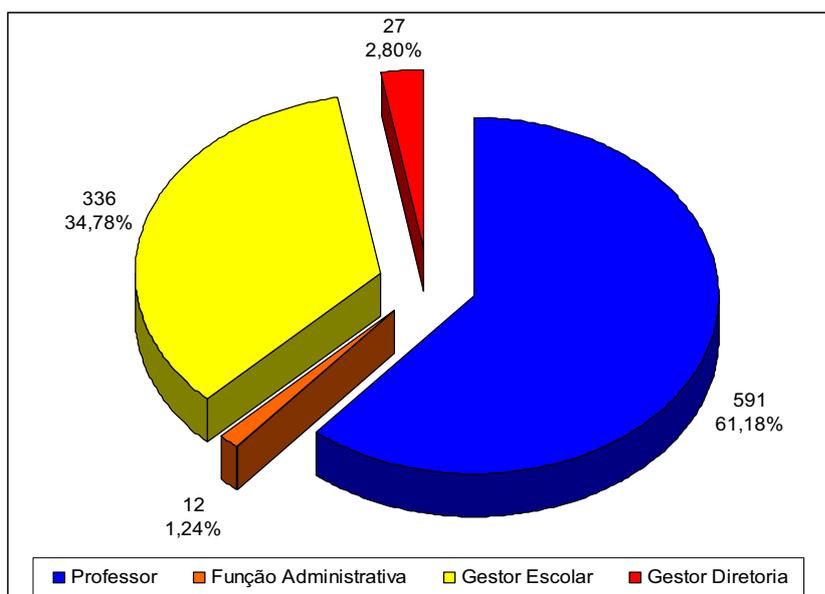
3.5.1. Caracterização dos ATP conforme sua experiência profissional

O Gráfico 10 demonstra a experiência profissional que o ATP possui, dentro da estrutura da SEE, anterior à sua designação. Mais da metade desses profissionais, 591 (61,18%), traz

como experiência anterior a sua atuação como professor, segundo legislação vigente, condição necessária para exercer a função de ATP. De acordo com o artigo 3º, parágrafo II, da Resolução 12/05, para o desempenho da função de ATP é necessário ter, no mínimo, 03 anos de experiência docente na rede estadual de ensino.

Porém, um grupo bastante significativo, 336 (34,78%), além da experiência como professor, também atuou como gestor na escola (Diretor, Vice-Diretor ou Professor Coordenador). Há ainda, um número de profissionais que tiveram experiência como Gestores na Diretoria de Ensino (Supervisores de Ensino ou Dirigentes Regionais). Enquadram-se nestes casos 27 (2,8%) ATP. Um universo ainda mais restrito de profissionais também tiveram experiências com o setor administrativo escolas ou na Diretoria de ensino, são 12 (1,24%) dos ATP, que atuaram como inspetores de aluno, secretários de escola ou funções administrativas da DE.

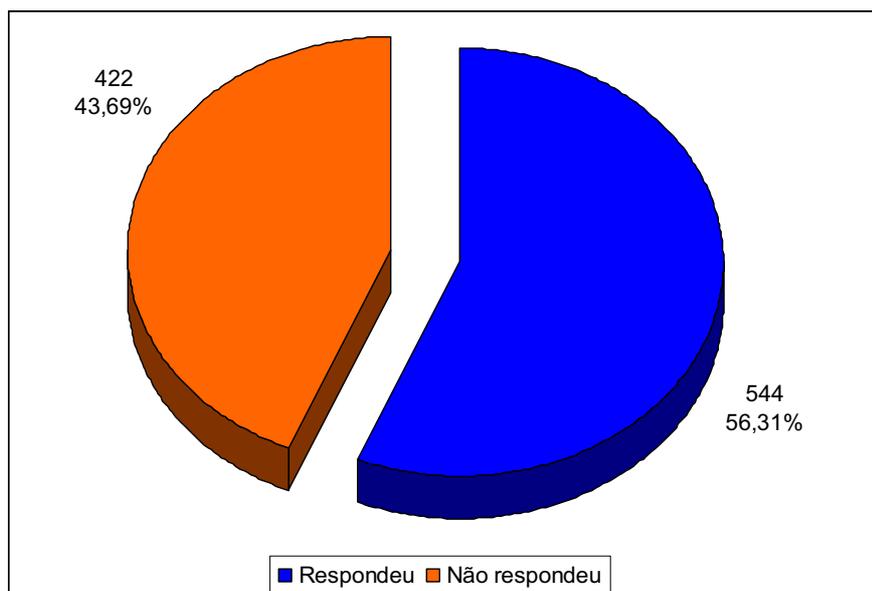
Gráfico 10: Experiência profissional do ATP antes de assumir a função.



Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

No formulário eletrônico há um sub-campo onde deveria ser preenchido o tempo de atuação do ATP na Oficina Pedagógica em meses. O Gráfico 11 demonstra que apenas um pouco mais da metade dos profissionais que preencheu completamente o formulário respondeu esta questão, isto é, 544 (56,31%) dos ATP.

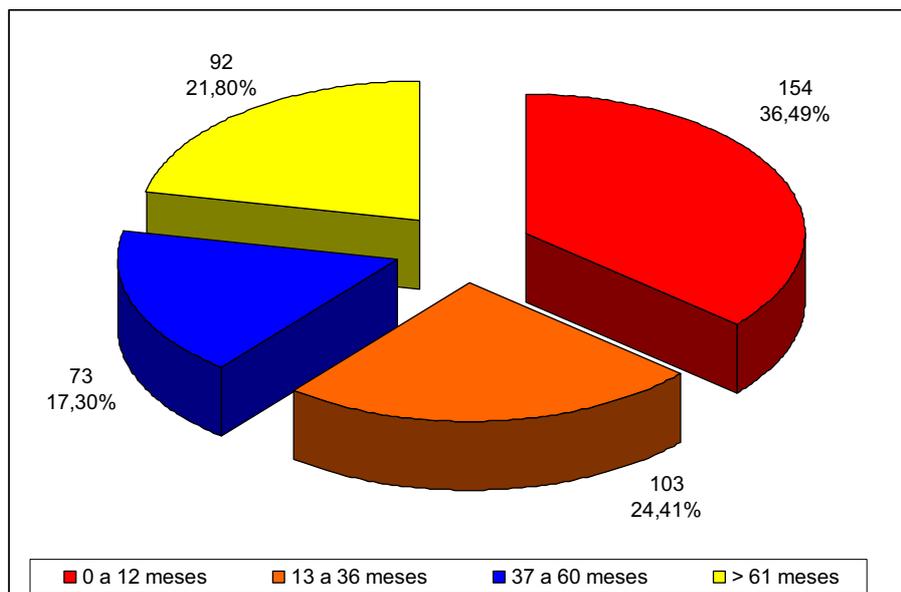
Gráfico 11: Número de ATP que respondeu ou não respondeu o campo *tempo de atuação (em meses)* do ATP na Oficina Pedagógica.



Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

Mesmo com uma amostra de cerca de 50% do universo pesquisado, pode-se fazer algumas considerações sobre o tempo de atuação deste profissional na Oficina Pedagógica. O Gráfico 12 demonstra que, dos que responderam o sub-campo, há certa predominância dos ATP que tem pouco tempo de atuação na DE, de 0 a 12 meses, que corresponde a 154 (36,49%) dos profissionais, que também pode ser explicada pela ampliação do módulo da Oficina Pedagógica a partir da publicação da Resolução nº 12/05. Porém, no outro extremo, há certa representatividade de ATP que possuem um longo tempo na função. São 92 (21,80%) de ATP que estão na função há mais de 61 meses. Este dado pode auxiliar numa análise mais detalhada do processo profissionalização destes sujeitos. Se, por um lado, esta função pode ser marcada pela rotatividade dos profissionais, por outro, há um grupo significativo que se mantém na função, apesar das mudanças inerentes a ela, como, por exemplo, as turbulências derivadas das mudanças político-partidárias. Necessário destacar que a rotatividade demonstrada nesta pesquisa não pode ser generalizada para outros períodos não estudados. Pelos limites deste instrumento, não há dados suficientes para confirmar a troca constante dos ATP em outros momentos da história da atuação deste profissional.

Gráfico 12: Tempo de atuação (em meses) do ATP na Oficina Pedagógica.



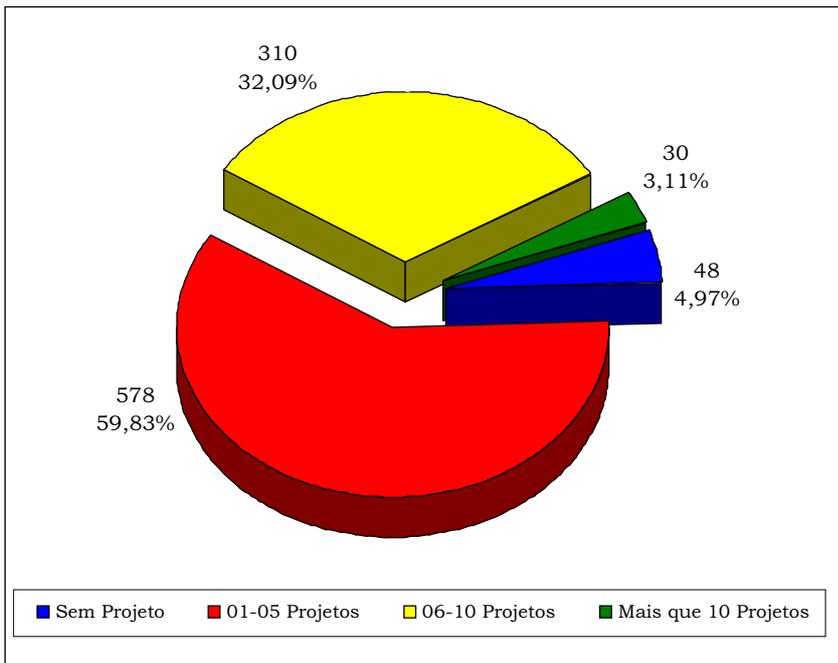
Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007

3.6. Atuação profissional

3.6.1. Quantidade de projetos centralizados e descentralizados que os ATP desenvolvem e/ou acompanham na Diretoria de Ensino.

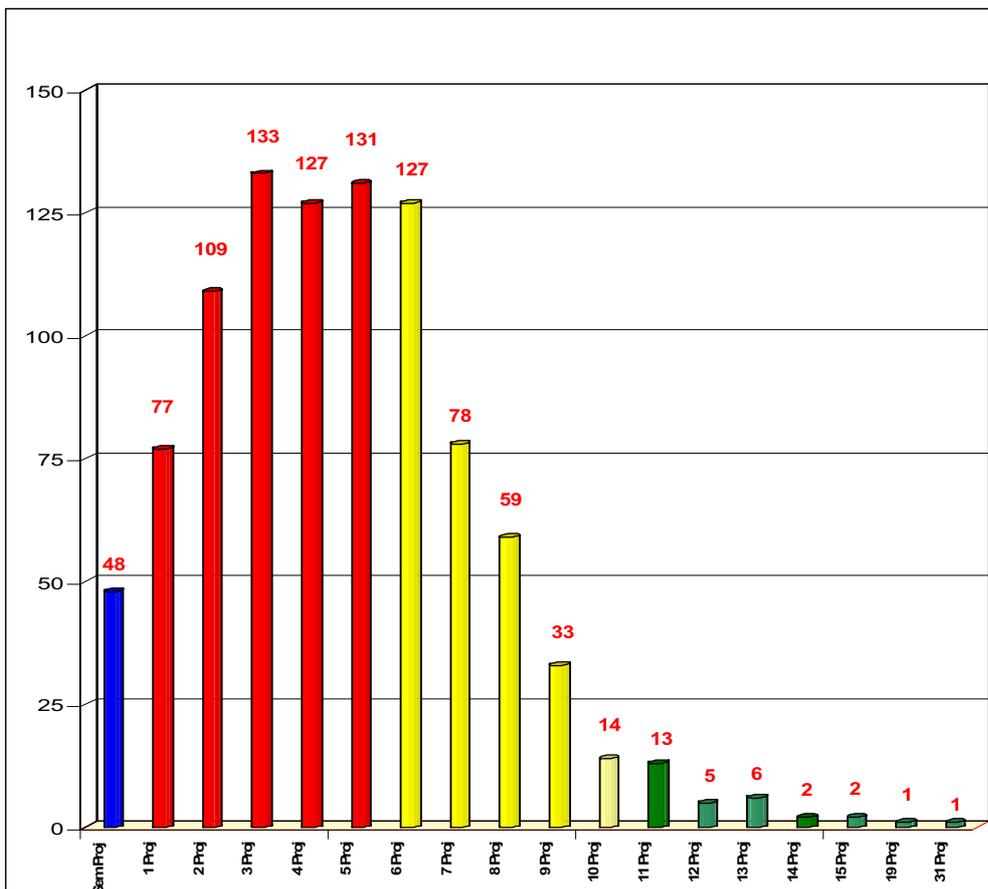
Observa-se, analisando os Gráficos 13 e 15, a quantidade de projetos centralizados e descentralizados que o ATP desenvolve e/ou acompanha na Diretoria de Ensino. No caso de projetos centralizados (Gráfico 13), 578 (59,83%) acompanham de 01 a 05 projetos centralizados. Um número significativo de ATP, 310 (32,09%) acompanha de 06 a 10 projetos centralizados. O Gráfico 14 demonstra que entre 3 a 6 projetos há um número expressivo de ATP que os desenvolve e/ou acompanha.

Gráfico 13: Número de ATP x quantidade de projetos centralizados desenvolvidos e/ou acompanhados na DE.



Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

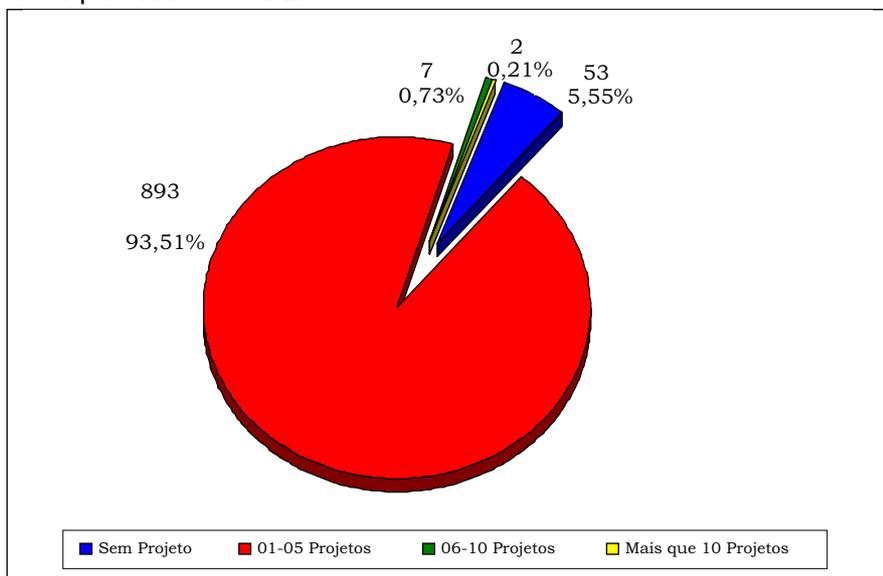
Gráfico 14: Quantidade de projetos centralizados desenvolvidos e/ou acompanhados por esses profissionais na DE.



Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

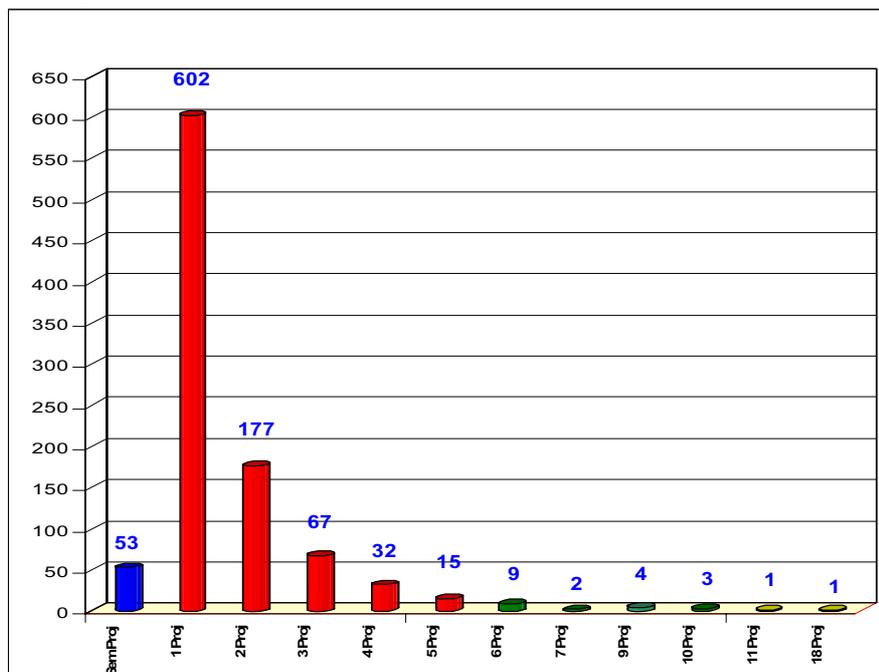
Com relação aos projetos descentralizados, o Gráfico 15 mostra que 893 (93,51%) desenvolvem de 01 a 05 projetos descentralizados em sua DE. Já o Gráfico 16 demonstra que neste grupo há um predomínio de ATP que desenvolvem apenas um projeto descentralizado. Neste caso são 602 (62,31%) profissionais.

Gráfico 15: Número de ATP x quantidade de projetos descentralizados desenvolvidos e/ou acompanhados na DE.



Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

Gráfico 16: Quantidade de projetos descentralizados desenvolvidos e/ou acompanhados por esses profissionais na DE.



Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

O excesso de projetos (centralizados/descentralizados) que são desenvolvidos pelos ATP pode dar algumas indicações sobre os limites e possibilidades de sua profissionalização já apontados na primeira parte deste trabalho.

Importante ressaltar também que, com relação à formação continuada, a função do ATP pode entrar em choque com as designações do Supervisor de Ensino ou, numa hipótese mais otimista, as ações podem ser combinadas com as da supervisão. Segundo os dispositivos legais que definem as atribuições do Supervisor de Ensino há entre suas atribuições: "participar da elaboração de projetos a nível (sic) de Diretoria de Ensino" (art. 7º, inciso IX, do Decreto nº 5586/75) e "diagnosticar necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las" (art. 78, inciso I, item j, do Decreto nº 7510/76).

Outro aspecto a ser abordado é o fato de que a avalanche de projetos centralizados dá pouco espaço para que este profissional tenha condições de *refletir na ação* (Pérez Gómez, 1995). "O profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade" (p. 110, 1995). A lógica da racionalidade técnica, definindo a atividade profissional como meramente instrumental, possui terreno fértil nessas condições de trabalho. Como profissionais responsáveis pela formação continuada em nível local, os ATP reproduzem, muitas vezes, os programas de formação continuada definidos nos órgãos centrais restando pouco espaço e tempo para que possam, a partir da realidade local, planejar suas ações de formação.

Porém, como define Pérez Gómez (1995), referindo ao trabalho do professor em sala de aula, mas que pode ser transposto, com alguns cuidados, para ação do ATP, é essencial que consiga se afastar da racionalidade instrumental e não depender, para atuar profissionalmente, de "técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar" (p. 106). Como se pode verificar nos dados apresentados acima, este profissional, que mesmo sendo atropelado pelas ações decididas em nível central, consegue desenvolver alguns projetos pensados pelo grupo que atua na Oficina Pedagógica, isto é, os próprios ATP.

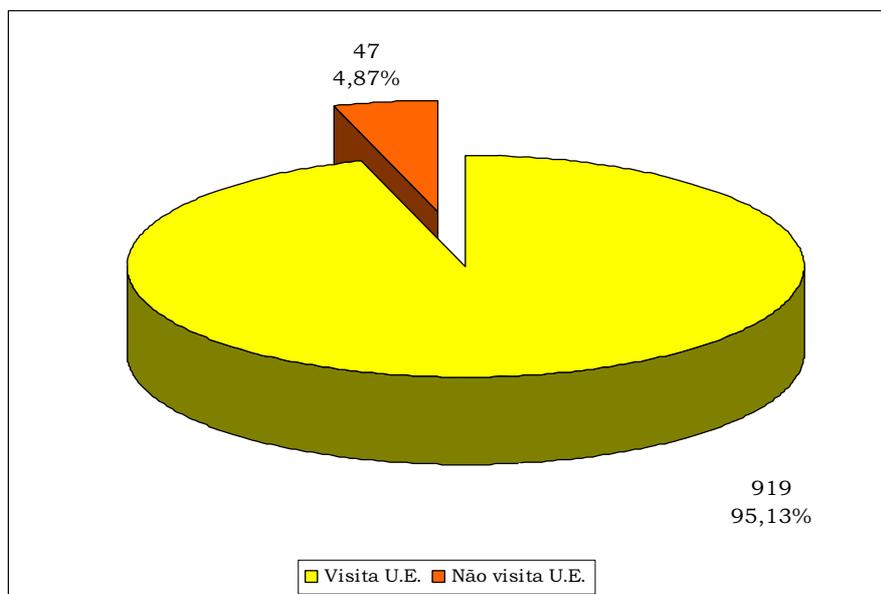
3.6.2. Visita às escolas

Mesmo com o excesso de projetos centralizados e descentralizados que o ATP acompanha e/ou desenvolve, ainda há alguma condição, segundo as respostas desses profissionais, de visitar as escolas. Importante destacar que só a Supervisão de Ensino pode

oficializar a visita a uma escola por meio do termo de visita, portanto, a presença do ATP na unidade escolar é uma ação informal.

Segundo demonstra o gráfico 17, quase a totalidade de ATP faz visita às escolas. São 919 (95,13%) dos profissionais que declaram ter, entre suas atribuições, visitar as unidades escolares. Finalmente, um percentual bastante restrito, 47 (4,87%), informou que não faz visitas às escolas, como mostra o Gráfico 17, a seguir:

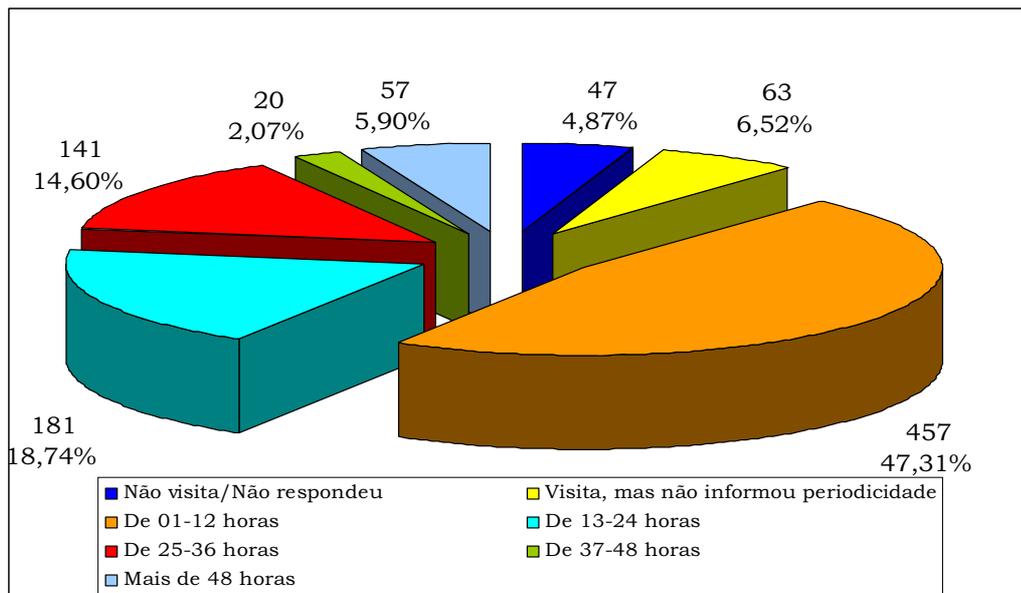
Gráfico 17: Número de ATP que visita e os que não visitam as escolas.



Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

A partir da análise do Gráfico 18 verifica-se que dos ATP que afirmam fazer visitas às unidades escolares, o maior grupo, ou seja, 457 (47,31%) dos ATP, declara utilizar de 01 a 12 horas/mês para esta ação. Os que despendem mais de 48 horas/mês representam um grupo bastante reduzido, 57 (5,9%) ATP.

Gráfico 18: Número de ATP X horas mensais de visita às escolas

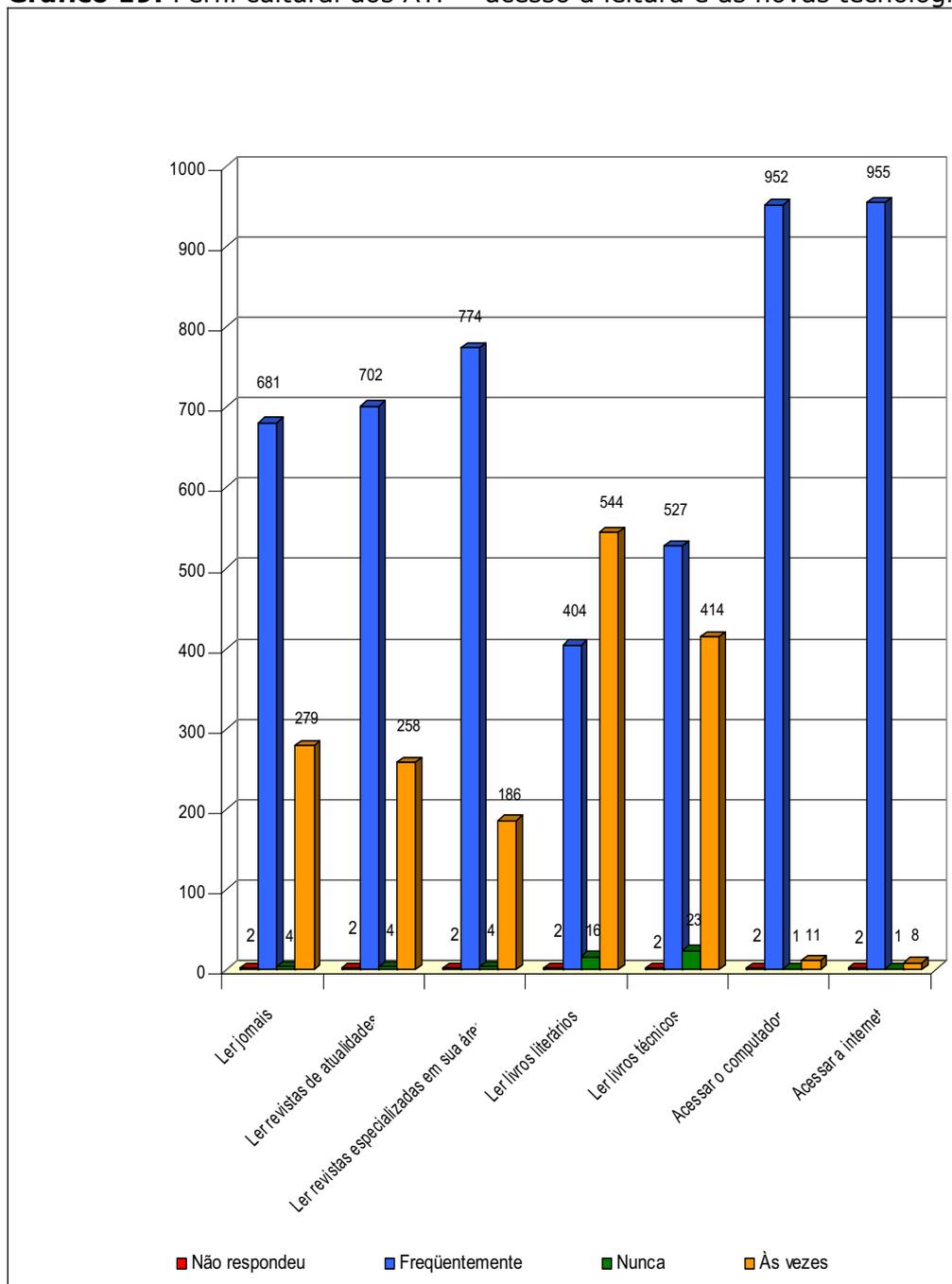


Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

3.7. Caracterização dos ATP segundo perfil cultural e lazer

Os dados do Gráfico 19 demonstram que a maior parte destes profissionais lê revista e livros com frequência. Porém, o item que indaga sobre *ler livros literários*, a resposta mais indicada é às vezes foi de 544 (56,31). A opção *nunca* também é a maior de todos os itens, já que 16 profissionais declararam nunca ler livros literários. Porém, o acesso aos meios digitais está praticamente universalizado entre os ATP.

Gráfico 19: Perfil cultural dos ATP – acesso à leitura e às novas tecnologias.

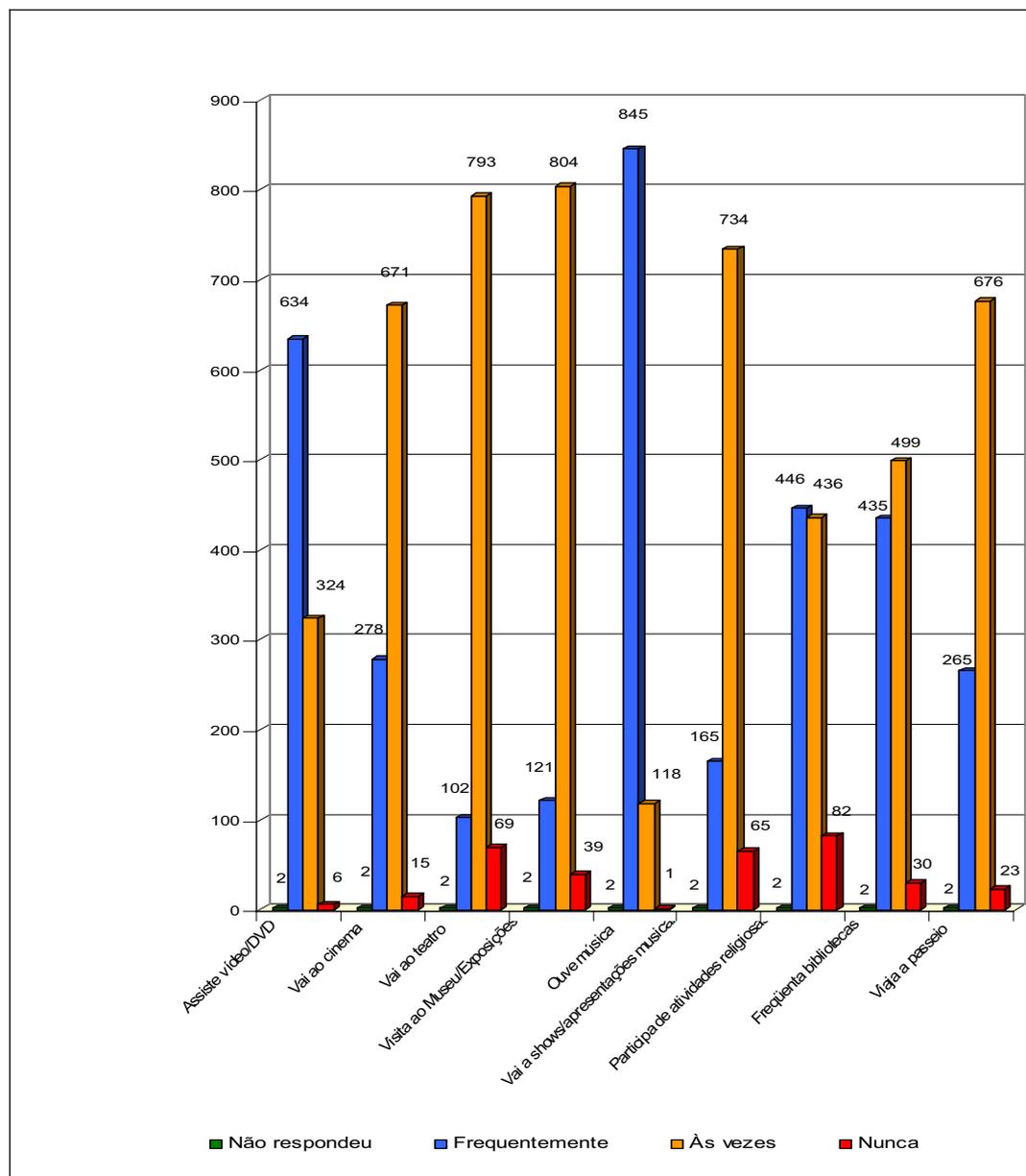


Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

Já o Gráfico 20 demonstra falta de acesso dos ATP aos espaços de lazer. Mesmo entre formas de lazer disponíveis em quase todas as cidades, como o cinema, a resposta à opção *frequentemente* foi de 278 (28,78%). Já as apresentações musicais e visita a exposições ou museus também foram indicadas com uma opção de lazer usufruídas com pouca frequência. A resposta *frequentemente* para estas questões foram, respectivamente 165 (17,8%) e 121 (12,53%). A ida ao teatro segue a mesma tendência com 102 (10,56%) respostas na opção *às vezes*. Os dados também demonstram que os ATP utilizam com grande frequência itens de

lazer voltados ao espaço doméstico (ouve música/assiste vídeo/DVD). Um dos motivos poderia ser o custo baixo dessas opções de lazer.

Gráfico 20: Perfil cultural dos ATP – acesso ao lazer.



Fonte: Cadastro de Profissionais da Educação – SEE – Relatório Base: junho de 2007.

Capítulo IV

Visão dos ATP sobre seu trabalho

Para complementar a análise quantitativa optou-se por aplicar um questionário que tem por objetivo analisar, qualitativamente, o cotidiano deste profissional, como ele vê a sua atuação profissional e como ele avalia as contribuições, se houver, de sua atuação profissional, na prática pedagógica do professor. O instrumento de pesquisa foi aplicado em 4 Diretorias de Ensino, geograficamente distantes e com realidades diferenciadas. No interior, as Diretorias são: D.E. de Franca e D.E. de Apiaí. Para a seleção das Diretorias de Ensino do interior, o critério é o IDHM-2000 (Índice de Desenvolvimento Humano do Município) do estado de São Paulo. A Diretoria de Franca, que tem como área de abrangência os municípios de Cristais Paulistas, Itirapuã, Jeriquara, Patrocínio Paulista, Pedregulho, Restina, Ribeirão Corrente, Refaina, São José da Bela Vista estão posicionadas no ranking do IDHM em boas colocações (entre 50 e 500º lugar), com exceção de Jeriquara, Ribeirão Corrente e São José da Bela Vista que ocupam, respectivamente, o 543º, 530º e 523º lugares. A Diretoria de Apiaí tem como área de abrangência os municípios de Apiaí, Barra do Chapéu, Guapiara, Iporanga, Itaóca, Itapirapuã Paulista, Ribeira, Ribeirão Branco, municípios posicionados no ranking de IDH entre as posições de 600º e 700º. Outro aspecto que difere as duas Diretorias da CEI é com relação ao número de escolas sob sua jurisdição. A DE de Franca tem 66 escolas estaduais distribuídas nos 10 municípios que a integraram. Já a DE de Apiaí possui 53 escolas estaduais sob sua jurisdição.

Nas Diretorias da capital de São Paulo, os critérios econômicos também foram considerados. A pesquisa ocorreu em uma Diretoria que abrange bairros periféricos com índice de desenvolvimento econômico, social e humano bastante precários, a Diretoria de Ensino Leste 2, que abrange os seguintes bairros: Itaim Paulista, Jardim Helena, Lajeado, São Miguel e Vila Curuçá. A pesquisa também abrangeu uma DE cujos bairros tem índices de desenvolvimento econômico, social e humano melhores, mesmo considerando que nesses bairros existam bolsões de miséria. A Diretoria de Ensino Centro-Sul possui estas características e abrange os seguintes bairros: Bela Vista, Cambuci, Campo Limpo, Cursino, Ipiranga, Liberdade, Mooca, Sacomã, Saúde, Vila Mariana e Vila Prudente. Porém, o número de escolas sob a jurisdição das duas DE da capital é bastante equilibrado. A DE Centro-Sul possui 74 escolas estaduais, enquanto a DE Leste 2 tem 91 escolas estaduais. Necessário se faz ressaltar que as DE da capital tem um grande número de escolas sob sua jurisdição devido ao número de estabelecimentos escolares na cidade de São Paulo. Porém, as DE que atendem os bairros mais periféricos, caso da DE Leste 2, tem uma porcentagem significativamente maior

de escolas e alunos sob sua jurisdição devido ao número maior de crianças em idade escolar nesses bairros.

A Tabela 3, a seguir, apresenta alguns dados que colaboram para caracterizar cada Diretoria de Ensino pesquisada.

Tabela 3: Dados das Diretorias de Ensino quanto ao número de escolas, classes, alunos, professores, ATP que atuam na Oficina Pedagógica e vagas por DE.

Diretoria de Ensino	Nº de escolas*	Nº de classes*	Nº de alunos*	Nº de professores**	Nº de ATP***	Vagas/ ATP por DE***
Centro-Sul (COGSP)	74	2.040	71.376	3.309	15	16
Franca (CEI)	66	1.457	53.160	2.614	15	15
Leste 2 (COGSP)	91	3.329	122.789	5.003	17	17
Apiá (CEI)	53	502	14.880	953	9	13

Obs:

* Dados extraídos do CIE – data base 09/2007

** Dados extraídos do Cadastro Funcional da Educação do DRHU – Vigência: agosto 2007

*** Dados extraídos do Cadastro de Profissionais da SEE - ATP

4.1. Sujeitos pesquisados

A Tabela 4, a seguir, demonstra o número de sujeitos pesquisados por DE. Apesar de haver mais ATP nas Oficinas Pedagógicas pesquisadas, o número mínimo definido por DE foi de 5 profissionais devido às dificuldades de encontrar esses profissionais no dia agendado para a aplicação do questionário. Alguns estavam em férias, outros em visita às escolas e também havia os que estavam em cursos de formação continuada centralizados ou ministrando Orientação Técnica aos professores. Este dado pode demonstrar o dia-a-dia agitado de uma Oficina Pedagógica.

Tabela 4: Quantidade de sujeitos pesquisados.

DIRETORIAS DE ENSINO	Nº DE ATP
Centro-Sul (COGSP)	05
Franca (CEI)	05
Leste 2 (COGSP)	05
Apiá (CEI)	05
Total	20

A identificação dos sujeitos pesquisados é definida no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Identificação dos sujeitos por DE.

DE CENTRO-SUL	DE FRANCA	DE LESTE 2	DE APIAÍ
ATP 1	ATP 6	ATP 11	ATP 16
ATP 2	ATP 7	ATP 12	ATP 17
ATP 3	ATP 8	ATP 13	ATP 18
ATP 4	ATP 9	ATP 14	ATP 19
ATP 5	ATP 10	ATP 15	ATP 20

4.2. Perfil profissional

Os dados do perfil profissional dos ATP foram obtidos a partir da resposta das seguintes questões:

<p>1.1 - ATP de (___).</p> <p>1.2 - Tempo de atuação como ATP (___).</p> <p>1.3 - Tempo de atuação no Magistério (___)</p> <p>1.4 - Tempo de atuação na Rede Pública Estadual (___).</p> <p>1.5- Exerce outra profissão além da função de ATP? Se sim, qual função?(___)</p>
--

O Quadro 2, a seguir, traz esse conjunto de informações.

Quadro 2: Perfil profissional dos ATP.

ATP	ÁREA DE ATUAÇÃO	TEMPO COMO ATP (EM ANOS)	TEMPO NO MAGISTÉRIO (EM ANOS)	TEMPO NA REDE ESTADUAL (EM ANOS)	ATUA EM OUTRAS FUNÇÕES (SIM OU NÃO)
ATP 1	Arte	08	40	40	não
ATP 2	História	07	11	11	não
ATP 3	Língua Portuguesa	02	30	30	não
ATP 4	Matemática	03	08	08	sim (aulas particulares)
ATP 5	Educação Física	10	20	20	não
ATP 6	Arte	10	28	25	não
ATP 7	Língua Portuguesa	01	06	06	não
ATP 8	Alfabetização	04	15	29	não
ATP 9	Matemática	04	07	07	não
ATP 10	História Filosofia	02	05	05	não
ATP 11	Alfabetização	01	17	17	não
ATP 12	Educação Física	01	20	20	não
ATP 13	Projetos especiais	04	12	12	não

ATP 14	Arte	04	09	09	não
ATP 15	Língua Portuguesa	04	14	14	não
ATP 16	Ciências	12	28	28	não
ATP 17	Geografia	05	14	14	não
ATP 18	Língua Portuguesa	03	14	15	não
ATP 19	Alfabetização	07	19	19	não
ATP 20	Arte	04	20	20	não

Na definição da amostra, procurou-se identificar entre os sujeitos da pesquisa aqueles que pudessem representar a maior diversidade possível entre as disciplinas que compõe o currículo escolar. O Quadro 2 demonstra que, dentre os ATP pesquisados, 18 dos 20 profissionais que responderam ao questionário tem sua atuação voltada aos conteúdos curriculares. Exceção apenas do ATP 13, que afirma ser responsável por projetos especiais.

Sobre o tempo de atuação como ATP na DE, nossa amostra possui um número significativo de ATP que são recentes na função (de 01 a 03 anos), neste caso, são 07 respondentes, porém, como demonstra a pesquisa quantitativa há um contingente de profissionais que se mantêm na Oficina Pedagógica apesar da instabilidade político-administrativa e da possível rotatividade dos ATP já discutida no capítulo anterior. Em nossa amostra, 04 ATP possuem mais de 07 anos na função e 09 profissionais entre 04 e 07 anos. Nossa amostra possui, portanto, representantes de várias etapas de atuação nesta função.

Com relação à experiência profissional, 15 ATP pesquisados têm mais de 10 anos de tempo no magistério. Este dado demonstra que os ATP que participaram desta pesquisa são profissionais experientes. Pode-se até considerar que a sua experiência como professor auxiliar na sua atuação como ATP levando em conta que o seu conhecimento do contexto escolar e das situações de aprendizagem os aproximaria dos professores.

Afirma Mizukami (1996):

Os processos de aprender e ensinar a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido *a priori* (grifos do autor). Tais aprendizagens ocorrem, grande parte das vezes, nas situações complexas que constituem as aulas. (p. 64)

Neste sentido, os processos de aprender a ser professor, já vividos por esses profissionais, poderiam ser um aspecto favorável com relação a sua profissionalização.

É importante destacar que, para exercer a função de ATP é necessário, no mínimo, 03 anos de experiência como professor na rede pública estadual, segundo a Resolução SEE nº 12/05.

Outro dado relevante demonstrado no quadro 2 é que quase a totalidade dos respondentes dedica-se exclusivamente ao trabalho de ATP (apenas 01 profissional respondente indica outra função, além da atuação na DE). Isto poderia indicar que uma parte significativa desses profissionais respeita a carga horária de 40 horas semanais, definida na resolução já citada, e que o trabalho exigiria dedicação exclusiva.

4.3. Rotina e condições de trabalho

Os dados organizados na Tabela 5 são relativos à questão destacada abaixo:

2.1 – Assinale com um **X**, no campo sim ou não, as atividades que fazem parte da rotina de seu trabalho. E nesses casos, indique com um **X** a frequência que você desenvolve esta atividade:

- a. Participa de reuniões com os integrantes da Oficina Pedagógica
- b. Participa de reuniões que envolvam outros integrantes da DE, além da Oficina Pedagógica
- c. Participa de cursos/reuniões organizados pelos órgãos centrais
- d. Acompanha videoconferências transmitidas pela SEE
- e. Prepara relatórios/planilhas solicitados pelos Órgãos Centrais
- e. Prepara relatórios/planilhas solicitados pelos Órgãos Centrais
- f. Fornece informações gerais (exceto informações de caráter pedagógico) por telefone, e-mail ou pessoalmente:
- g. Faz processos de pagamento (DMPP/Transporte)
- h. Faz convocação e digita lista de efetivo exercício
- i. Prepara circulares para serem enviadas para as escolas
- j. Distribui materiais diversos para as escolas
- l. Atua como organizador da infra-estrutura da Diretoria de Ensino para a Orientação Técnica (café, montagem de equipamentos, organização da sala, etc.)
- m. Busca de subsídios (textos acadêmicos, sites, livros, etc.) para melhorar seu desempenho profissional. Seleciona materiais didáticos (vídeos, livros, CD Rom, etc.) que possam apoiar a atuação dos educadores em suas atividades:
- o. Organiza e divulga o acervo de materiais didáticos da Oficina Pedagógica. Recebe os profissionais das escolas na Oficina Pedagógica, sem contar os momentos de Orientações Técnicas
- q. Prepara orientação técnica
- r. Ministra orientação técnica

2.5 – Você faz visita às escolas?

Obs.: Todos os itens (exceto o 2.5) vêm acompanhados da frequência em que a ação ocorre: 1. diariamente 2. semanalmente 3. mensalmente 4. eventualmente. No caso do item 2.5 a frequência estabelecida no questionário foi diariamente, semanalmente, quinzenalmente, mensalmente, semestralmente e anualmente.

Os itens a,b,m e n também podem ser melhor detalhados num espaço específico do questionário.

As informações obtidas estão reunidas na Tabela 5, a seguir:

Tabela 5: Rotina de trabalho na Oficina Pedagógica segundo os ATP.

Atividades de rotina (diárias e semanais)		Atividades mensais		Atividades eventuais	
Reunião na OP	14	Elaboração de relatórios	12	Reunião na DE	11
Fornecimento de informações gerais	13	Elaboração de convocação	08*	Reunião e Cursos na SEE	10 **
Seleção de material didático	11	Organização do acervo	08*	Videoconferências	10 **
Atendimento a profissionais da escola	15	Realização de OT	11*	Elaboração processos de pagamento	11**
Organização infra-estrutura para OT	11	Visita às escolas	10*	Distribuição materiais às escolas	08 **
Busca de subsídios	20	Realização ações de formação continuada	15		
Preparação de OT	12				
Envio de circulares à escola	07				
Total: 103		Total:	64	Total:	50

Obs: * Houve também referências à realização dessas atividades com frequência semanal.

** Houve também referências a realização dessas atividades com frequência mensal.

A leitura dos dados da Tabela 5 demonstra que as atividades rotineiras dos ATP (diárias e semanais) possuem caráter burocrático (*fornecimento de informações, organização da infra-estrutura para OT e envio de circulares à escola*), mencionados apenas em 31 citações. Porém, os dados relevam que uma quantidade significativa de trabalho rotineiro é voltada às funções especificamente pedagógicas e, portanto, inerentes ao trabalho deste profissional (72 citações). A atividade mais citada entre os profissionais, *busca de subsídios*, destacada por todos respondentes como tarefa rotineira (20 citações), é um bom exemplo de uma ação essencialmente pedagógica.

Nas atividades com frequência mensal também são citadas ações voltadas ao processo pedagógico (*realização de OT e visita às escolas*, também citada nas atividades rotineiras; *realização de ações de formação continuada*, citadas 36 vezes). Porém, aparecem, numa proporção um pouco menor, ações burocráticas (*elaboração de relatórios, elaboração de convocação e organização do acervo*, citadas 28 vezes).

Já nas atividades com frequência eventual as ações voltadas ao pedagógico se destacam (*reunião na DE, reunião/cursos SEE e videoconferências*, as duas últimas também destacadas na frequência mensal), são citadas 31 vezes; porém, as ações de caráter burocrático também são citadas 19 vezes (*distribuição de materiais às escolas e elaboração de processo de pagamento*). Com relação à *elaboração de processos de pagamento* 11 profissionais apontam a atividade, pelo menos teoricamente, como atribuição não pertencente à esfera de responsabilidade deste profissional, já que a DE conta com o setor de finanças para efetuar este tipo de atividade.

Em todas as atividades, sejam elas de rotina, mensais ou eventuais predominam, ainda que com pouca margem em relação às ações burocráticas, as ações de caráter pedagógico. Portanto, esses dados podem evidenciar que o trabalho desenvolvido por esses profissionais tem um pouco mais de ênfase neste aspecto de sua ação profissional.

A Tabela 6 agrupa as respostas das seguintes questões:

2.3 - Que fatores, a seu ver, são facilitadores de sua função?
2.4 - Que dificuldades você tem enfrentado em sua atuação profissional?

As informações assim obtidas estão reunidas na Tabela 6, a seguir:

Tabela 6: Condições de trabalho na Oficina Pedagógica segundo os ATP.

Condições facilitadoras		Condições dificultadoras	
Relações no âmbito da OP e DE	15	Relações com os Órgãos Centrais	17
- boa coordenação		- projetos que não se concretizam por "guerras partidárias"	
- entrosamento entre os ATP		- urgência de ações/informações exigidas pela SEE	
- apoio/atuação do dirigente		- falta de continuidade na política educacional	
- troca de experiências na OP		- excesso de burocracia	
- trabalho em equipe		- pouco gerenciamento da estrutura da OP	
Condições materiais de trabalho	13	- falta de eficiência na gestão do trabalho do ATP	
- acesso a internet		- falta de recursos para OT descentralizadas	
- disponibilidade de horário		- recursos para transporte insuficientes	
- espaço para estudo		- simultaneidade na realização dos projetos da SEE	
- acesso a materiais		Condições de trabalho	08
- acesso a informações		- dificuldades de marcar OT	
Condições pessoais	03	- trajeto péssimo para visitar escolas	
- estudo/pesquisa		- realização de atividades administrativas	
- disposição para o trabalho		- acúmulo de funções	
- visão ampliada da rede		- atendimentos ao público	
Relações com professores na UE	02	- falta de incentivo salarial	
- boa vontade de professores		- número elevado de escolas para acompanhar	
- planejamento/acompanhamento do trabalho do professor		Relações com os professores na UE	03
Não responderam	03	- falta de entendimento entre professores e ATP	
		- chegar na sala se aula o que foi passado nas OT	
		- superlotação das salas de aula	
		Relações no âmbito da OP e DE	02
		- supervisor atrapalha o processo de formação	
		- falta de comunicação	
		Condições pessoais	01
		- problemas com a formação inicial	
		Não responderam	02
Total*:	33	Total*:	33

Obs: * O total não se refere ao número de respondentes (20), mas ao número de vezes em que as condições foram mencionadas no questionário.

A partir da análise dos dados da Tabela 6 pode-se verificar que os fatores que facilitam o trabalho deste profissional estão voltados para o âmbito do seu próprio ambiente de trabalho. As relações pessoais e profissionais na DE e na própria Oficina Pedagógica são citadas por 15 profissionais como fator facilitador do trabalho do ATP.

" (...) entrosamento entre os ATP." (ATP 01)

"O convívio com os colegas da OP, a troca de experiências e saberes (...)" (ATP 05)

"Trabalho em equipe." (ATP 12 e 14)

As condições de trabalho são as mais citadas pelos 20 profissionais respondentes como condições facilitadoras da atuação destes profissionais. São citadas as *relações no âmbito da DE e da OP* (15 vezes) e *condições materiais de trabalho* (13 vezes).

"Acesso às informações na internet (...)." (ATP 03)

" (...) espaço destinado ao estudo." (ATP 5)

" (...) atualização acadêmica através dos cursos de formação continuada." (ATP 13)

" O acesso a diversos materiais pedagógicos." (ATP 18)

As relações com os professores foram pouco citadas como fator facilitador da ação do ATP. Como demonstra a Tabela 6, apenas dois profissionais fizeram referência aos professores. Isto parece sugerir que a atuação profissional do ATP esta mais voltada para si mesmo e pouco relacionada ao contato constante com os professores, que deveriam ser o alvo constante de sua atuação profissional.

Quanto aos aspectos dificultadores, os fatores mais citados entre os respondentes são os que dizem respeito às relações com os órgãos centrais. A relação entre os órgãos centrais (SEE) e os órgãos meio (DE), 17 vezes citado, segundo os ATP vem sendo conturbada, por razões diversas, como relevam as respostas a seguir:

"(...) falta de continuidade na gestão de política pública educacional." (ATP 02)

"Gestão do trabalho do ATP não tem sido eficiente. Poderia garantir resultados mais satisfatórios se o trabalho deste profissional tivesse uma estrutura melhor, com metas e objetivos claros, instituídos pelos órgãos centrais." (ATP 07)

" O próprio sistema educacional tem sido um grande entrave: agenda da SEE, às vezes atropelada e projetos elaborados que não se concretizam por "guerra partidária." (ATP 13)

"Excesso de burocracia (...); falta de incentivo salarial; imediatismo de ações ou informações exigidas pelos órgãos centrais." (ATP 14)

Os fatores dificultadores apontados nesta pesquisa já foram analisados por outros pesquisadores. Dias (2001) demonstra que os projetos e programas implantados pela SEE nos

últimos anos não produziram os efeitos desejados devido à desarticulação, sobreposição e a própria descontinuidade das ações.

Tendo em vista que a Oficina Pedagógica caminhou à mercê de interrupções e descontinuidades, inclusive de recursos financeiros e dificuldades para atrair e manter ATPs (sic), uma vez que se constituía em espaço fértil e disponível para interferências políticas de ordem interna da região, da Diretoria de Ensino (antiga Delegacia) e das próprias autoridades centrais, o que, no limite, implica em uma rotatividade significativa de Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs) (sic) (Dias, 2001, p. 208)

Melo Junior (2006) também aponta o excesso de programas/projetos desenvolvidos em nível central dificulta a ação reflexiva dos ATP. Para o autor "o número de programas implementados pela SEE não tem permitido a discussão e a articulação dessas ações (...)". (p. 65)

O debate entre a profissionalização, por um lado, e a intensificação, por outro, já foi apontado no Capítulo I deste trabalho, que discute as perspectivas e desafios da profissão docente. Porém, vale ressaltar que os dois processos são construções histórico-sociais e, portanto, devem ser analisados a partir do contexto em que estão inseridos.

A esse respeito vale salientar que tais condições consideradas dificultadoras do exercício da função pelos ATP podem resultar na desqualificação do trabalho desses profissionais e na fragilidade de sua autonomia no ambiente de trabalho. Trata-se, segundo Apple (1995a, p. 38 e 55) de um processo de sobrecarga ou de intensificação da atividade dos profissionais do ensino (em especial o professor), pelo qual se degradam as características básicas da tarefa profissional a ser realizada, cujos efeitos podem incluir desde a tutela dos profissionais pelos "especialistas" de instâncias "superiores", a estandarização das tarefas (com a conseqüente redução das remunerações) e a ampliação de avaliações externas padronizadas (com a conseqüente intensificação das exigências em relação às tarefas cotidianas, o sentimento crônico de excesso de trabalho e a total falta de tempo para conservar-se em dia com sua área), até a *desqualificação mental* (ou dependência do profissional a situações formuladas previamente, com subordinação cega às regras burocráticas) e a deterioração da socialização profissional (com o crescente isolamento do trabalhador e a busca de soluções para os problemas mais imediatos, em detrimento do processo reflexivo em relação à própria profissão).

Necessário se faz destacar que apenas um ATP aponta como aspecto dificultador de sua condição de trabalho o conflito, já discutido nesta pesquisa, entre ATP e Supervisores de Ensino:

"(...) a presença constante de supervisores atrapalhando o preparo da OT e sua organização." (ATP 2)

4.4. Apoio aos professores

Os dados oriundos das respostas à questão destacada a seguir:

2.6 – Descreva seu principal objetivo nessas visitas.

estão reunidos na Tabela 7 e demonstram os principais objetivos das visitas dos ATP às escolas.

Tabela 7: Objetivos das visitas às escolas segundo os ATP.

Objetivos	Frequência
Relações com a escola - estreitar relações com a escola – 01 - controle de inserção e subsídios – 02 - orientar a equipe técnica – 02 - acompanhar projetos – 06	11
Relações com os professores - acompanhar trabalho dos professores – 07 - sugerir atividades para os professores – 01 - intervir no trabalho do professor – 01 - diagnosticar dificuldades docentes – 01	10
Atender convites da escola - ser convidado para eventos – 03 - ser convidado para HTPC – 03	06
Relações com os alunos - fazer diagnóstico de alunos – 02 - acompanhamento da aprendizagem dos alunos - 02	04
Total *:	31

Obs.: * O total não se refere ao número de respondentes (20), mas ao número de vezes em que os objetivos foram mencionados no questionário.

O exame dos dados da Tabela 7 permite observar que a maior parte dos objetivos está voltada para a necessidade de controle, orientação e acompanhamento de projetos (06 vezes entre os ATP respondentes). Este dado pode sugerir que, para esses profissionais, uma atuação significativa seria alinhar as ações das escolas às decisões dos órgãos centrais. Algumas citações dos depoimentos desses profissionais corroboram o destaque desse objetivo:

"Alinhamento do planejamento de acordo com as diretrizes educacionais." (ATP 02)

"Falar com os professores sobre suas dúvidas e, se possível, como fazer para deixar esses professores convencidos do trabalho a ser feito (...)" (ATP 04)

"Acompanhar e intervir (se necessário) nos projetos de Arte tanto das Escolas de Tempo Integral quanto das demais." (ATP 06)

"Acompanhamento de projetos sob minha responsabilidade (...)." (ATP 09)

" Acompanhar e fazer intervenções, quando necessário, nas oficinas da Escolas de Tempo Integral. (ATP 16)

"Acompanhamento de projetos" (ATP 17)

"Acompanhar os projetos desenvolvidos nas OT. (ATP 20)

Porém, vale ressaltar que, mesmo numericamente menos expressiva, há uma preocupação deste profissional em aproximar-se das ações da escola numa relação inversa da que foi explicitada anteriormente:

" Acompanhar e apoiar o trabalho dos professores, diagnosticar dificuldades e levar atividades diversificadas para os professores." (ATP 10)

"Acompanhamento das ações pedagógicas. " (ATP 11)

"Acompanhar a parte pedagógica, subsidiar o coordenador (...)" (ATP 13)

" Participar mais ativamente das ações práticas dos professores em sala de aula." (ATP 19)

Há evidências de um conflito na atuação profissional do ATP. Seria ele um executor das ações estabelecidas pelos órgãos centrais ou um profissional que acompanha e apóia as ações estabelecidas pelas escolas sob jurisdição de sua DE? Para discutir esta questão torna-se necessário que se retome algumas discussões iniciadas no capítulo *Um olhar sobre a profissão docente e sobre a identidade profissional do ATP*. Pelas respostas agrupadas na Tabela 7, a identidade profissional deste sujeito e, conseqüentemente sua atuação profissional está mais voltada para a idéia de ser um representante dos órgãos centrais do que um "porta voz", neste âmbito, dos professores com quem atua profissionalmente, no âmbito das unidades escolares. Um número representativo da amostra afirma que seu trabalho consiste em acompanhar a escola para verificar se os programas e projetos estão sendo implementados pelas unidades escolares e auxiliar caso isto não esteja ocorrendo. Esses profissionais se vêem como representantes da política educacional vigente. Um número menor de ATP está mais próximo do que se poderia designar como "porta voz de professores", isto é, estabelecendo uma relação voltada às ações pensadas e implementadas pela própria escola, sendo que alguns desses profissionais citam até relações estabelecidas com os alunos, com a realização de diagnósticos e acompanhamento da aprendizagem dos alunos (citado 04 vezes). É necessário destacar que há também um movimento das escolas solicitando a presença dos ATP, 06 vezes citados na resposta destes profissionais.

Ampliando um pouco mais a explicitação da visão que os ATP expressam sobre o próprio trabalho, a Tabela 8 agrupa as respostas à seguinte questão:

2.7. Assinale a alternativa que, em sua opinião, expressa adequadamente as contribuições de seu trabalho para a prática pedagógica do professor:

- Seu trabalho contribui para a ampliação da formação teórica do professor
- Seu trabalho contribui para a utilização de recursos pedagógicos variados pelos professores
- Seu trabalho contribui para a promoção de troca de experiências entre professores
- Seu trabalho contribui para a retomada/revisão de conteúdos específicos para os professores
- Seu trabalho contribui para que o plano de ensino do professor se efetive na sala de aula
- Seu trabalho contribui para que o Projeto Pedagógico se efetive na escola
- Seu trabalho contribui para que os projetos interdisciplinares desenvolvidos pelos professores se efetivem na escola
- Seu trabalho contribui para a discussão de novas metodologias entre os professores
- Seu trabalho contribui para melhorar a qualidade das aulas dos professores
- Seu trabalho contribui para a valorização do trabalho do professor

Obs.: Todos os itens vêm acompanhados da concordância ou discordância com relação às contribuições:
1. concordo 2. concordo parcialmente 3. discordo parcialmente 4. discordo totalmente

Assim, a Tabela 8, a seguir, sintetiza o que pensam os ATP sobre sua contribuição ao trabalho dos professores:

Tabela 8: Visão dos ATP sobre a contribuição de seu trabalho para a prática dos professores.

Tipos de contribuição	Concordância		Discordância	
	Total	Parcial	Parcial	Total
Para a formação de professores:				
- teórica	14	06	00	00
- para discussão e uso de recursos pedagógicos e metodologias	16	04	00	00
- rever conteúdos específicos	11	08	00	01
Total	41	18	00	01
Para a ação do professor no âmbito da sala de aula:				
- efetivar planos de ensino	04	13	03	00
- melhorar a qualidade das aulas	17	03	00	00
- valorizar trabalho do professor	11	09	00	00
Total	32	25	03	00
Para situações no âmbito da escola				
- troca de experiências entre professores	18	02	00	00
- efetivar o projeto pedagógico da escola	07	12	01	00
- efetivar projetos interdisciplinares	10	08	02	00
Total *	35	22	03	00

Obs.: * O total não se refere ao número de respondentes (20), mas ao número de vezes em que as contribuições foram mencionadas no questionário.

A análise dos dados da Tabela 8 demonstra que os ATP, *concordam e concordam parcialmente* com a idéia de que seu trabalho contribui para a prática pedagógica do professor. As contribuições mais citadas dizem respeito à formação dos professores – os ATP consideram

que seu trabalho contribui para a discussão e uso de recursos pedagógicos e metodologias (indicado por 16 ATP como concordância total) e contribui para a formação teórica do professor (concordância total de 14 ATP). Estas respostas podem indicar que esses profissionais se vêem de fato como formadores de professores. Porém, no item que indaga sobre sua contribuição para revisão de conteúdos específicos não há homogeneidade na concordância total, sendo que 08 profissionais concordam parcialmente com o item e um deles discorda totalmente.

No que se refere às contribuições para a ação do professor no âmbito da sala de aula os ATP indicam que contribuem para melhorar a qualidade das aulas (concordância total de 17 ATP). Esta concordância pode sugerir que a função do ATP responde a uma demanda definida pelos órgãos centrais para este profissional como responsável por atender às necessidades dos professores em relação aos conteúdos específicos. Já no item valorização do trabalho do professor há 09 indicações de ATP na classificação concordam parcialmente.

Para situações no âmbito da escola as maiores contribuições de seu trabalho, segundo os ATP, estariam na promoção de troca de experiência entre os professores (concordância total de 18 ATP), sendo, portanto, o maior item em concordância total da questão formulada.

Os itens que possuem maior negativa entre os citados na questão incluem contribuição do trabalho do ATP para efetivar o plano de ensino do professor e o projeto pedagógico da escola. Poder-se-ia supor que estes dois itens são apontados desta maneira por estes profissionais por serem ações identificadas como responsabilidade do Supervisor de Ensino.

O possível conflito entre os ATP e a Supervisão de Ensino, já apontado em vários momentos nesta pesquisa, poderia justificar a preocupação dos primeiros em não ultrapassar seus limites de atuação e sobrepor sua ação às obrigações que são inerentes ao cargo de supervisão, acirrando ainda mais a disputa por espaço profissional entre ambos.

4.5. Ações de formação

A Tabela 9 agrupa os tipos de formação promovida pelo ATP, segundo resposta à questão a seguir:

<i>3.2 - Descreva a última formação que você promoveu na DE, destacando, principalmente, o tipo de formação, os profissionais participantes, os objetivos, materiais utilizados, parcerias (se houver) e carga horária.</i>

Tabela 9: Descrição de ação de formação continuada promovida pelos ATP.

Ações de menor duração		Ações de maior duração	
Ações relacionadas aos componentes curriculares (conteúdos e metodologia)	13	Projetos e Programas:	06
- Artes - 04 - História - 01 - Alfabetização - 03 - Matemática - 03 - Ed. Física - 01 - Inglês - 01		- Programa do livro didático (PNLEM) - 01 - Recuperação paralela ciclo II - 01 - Projeto "Hora da Leitura" - 01 - Projeto Reforço - ciclo I - 01 - Escola de Tempo Integral - 02	
Projetos específicos da DE	04		
- projeto Memória/ História da cidade - 01 - otimização da biblioteca - 01 - apoio ao professor coordenador - 01 - educação ambiental - 01			
Total*:	17	Total*:	06

Obs.: * O total não se refere ao número de respondentes (20), mas ao número de vezes em que as ações foram mencionadas no questionário.

A partir da análise mais detalhada da Tabela 9, pode-se verificar aquilo que o ATP chama de formação continuada está mais próximo de um "socorro eventual" que este profissional procura fornecer aos professores e/ou equipe gestora. Esta questão também foi abordada por Melo Junior (2006):

(...) as principais ações de formação desenvolvidas por esses espaços, não tem contemplado as reais necessidades da escola, ou seja, algumas dessas ações assumem um caráter pontual, não propiciando ao docentes a reflexão sobre sua prática pedagógica. (p. 169)

Porém, as ações eventuais (citadas por 17 vezes) são voltadas, em sua maioria, aos componentes curriculares (mencionadas por 13 vezes). Este dado pode reforçar a teoria de que o ATP cumpriria sua missão de apoiar os professores com relação aos conteúdos disciplinares. As ações de maior duração são voltadas aos projetos/programas definidos pela SEE e são citados 06 vezes pelos ATP. Melo Junior (2006), destaca:

Uma parte desses profissionais que atuam na DEs (sic) tem refletido sobre suas práticas ao discutirem as propostas de ações que são apresentadas pelos órgãos centrais. Alguns desses profissionais acreditam que o caminho para a formação dos docentes reside apenas na transmissão de projeto e na realização das atividades desenvolvidas nas orientações técnicas. (p. 164)

4.6. Relação com os órgãos centrais

A Tabela 10 reúne as respostas à questão relativa à contribuição dos cursos centralizados para atuação do ATP:

4.1 - Você acha que os cursos organizados pela SEE que você frequenta ou frequentou tem contribuído para melhorar sua atuação como ATP? De que maneira?

Tabela 10: Contribuição dos cursos centralizados para atuação do ATP em sua visão.

Há contribuição	Não há contribuição	Não respondeu
- ampliam conhecimentos / fornecem fundamento teórico / enriquecem saberes/ indicam bibliografia 09	- os cursos deixam a desejar quanto às discussões propostas 01	01
- fornecem diretrizes ao trabalho / subsidiam as ações da DE / direcionam o trabalho do ATP / colocam o ATP em sintonia com as diretrizes educacionais 04		
- preparam o ATP para formar professores / auxiliam na elaboração da OT / acompanham as ações da DE / apóiam a formação profissional do ATP 04		
- fornecem novas metodologias 04		
- promovem troca de experiências 02		
- produzem material de qualidade 01		
- aproximam Universidade e formação continuada 01		
- promovem integração entre os ATP 01		
Total*: 30	Total: 01	Total: 01

Obs.: * O total não se refere ao número de respondentes (20), mas ao número de vezes em que as contribuições foram mencionadas no questionário.

O exame dos dados da Tabela 10 permite observar que quase a totalidade dos ATP respondentes afirma que os cursos contribuem para a sua atuação (30 citações). A maior parte desses profissionais destaca que os cursos subsidiam no aspecto teórico e de ampliação de conhecimentos (citado 09 vezes), como se pode verificar a partir da leitura dos depoimentos a seguir:

"Sim, ampliando muito meus conhecimentos, capacitando-me para as OT (...)" (ATP 3)

"(...) os cursos também nos fornecem subsídios, fundamentação teórica para melhorar o nosso trabalho." (ATP 10)

"Sim. Direciona o trabalho e enriquece saberes." (ATP 14)

"Foram excelentes para minha formação profissional (...)" (ATP 16)

"Sim, minha formação tem sido muito ampliada (...)." (ATP 18)

Alguns ATP destacam as contribuições dos cursos para direcionar sua ação profissional (04 citações). Algumas delas são reproduzidas a seguir:

"Os cursos são muito importantes, pois dão uma diretriz ao nosso trabalho (...)" (ATP 1)

"(...) dão direcionamento ao meu trabalho como ATP. (ATP 16)

"(...) estar em sintonia com as diretrizes da Secretaria da Educação. (ATP 12)

Outros profissionais destacam que os cursos fornecem ou são planejados a partir de novas metodologias (04 citações). A seguir, duas delas:

"Contribui muito, porque houve um aprofundamento e uma metodologia adequada (...)" (ATP 6)

"Sim. (...) conhecendo novas metodologias e conceitos." (ATP 18)

Há também os ATP que apontam a importância dos cursos para sua atuação como formador de professores (04 citações), como podem demonstrar as citações descritas a seguir :

"Sim (...) capacitando-me para as OT, possibilitando um suporte pedagógico otimizado para os professores e gestores das escolas." (ATP 3)

"Contribui muito em minha formação, já que devo estar preparado para a formação dos professores (...)" (ATP 12)

Apenas um profissional afirma que os cursos não contribuíram para a sua formação. Eis seu depoimento:

"Tem contribuído muito pouco, pois deixam a desejar quanto às discussões propostas e também quanto aos objetivos. O que acontece de melhor é a troca de experiências com os demais colegas." (ATP 5)

A Tabela 11 reúne os dados resultantes da questão relativa à visão dos ATP sobre os apoios recebidos dos órgãos centrais:

4.2 - Você se sente apoiado em seu trabalho pelos órgãos centrais?
--

Tabela 11: Apoio recebido pelos órgãos centrais na visão dos ATP.

Manifestações sobre os apoios recebidos							
Sim	10	Parcialmente	05	Não	04	Não respondeu	01
Referências à: - atenção e apoio da equipe; - atendimento às solicitações; - orientações recebidas.		Referências à: - problemas não atendidos; - desconhecimento das condições reais; - necessidade de projetos mais abrangentes; - pouco tempo para o trabalho; - pouca valorização profissional (salário).		Referências à: - sobrecarga com burocracia; - choques entre os projetos; - recursos financeiros insuficientes para as visitas às escolas; - corte brusco na convocação de professores, que impede as OT.			
Total:	10	Total:	05	Total:	04	Total:	01

A partir da análise das respostas pode-se observar que uma parte dos ATP que respondeu o questionário se sente apoiada pelos órgãos centrais. Foram 10 citações que demonstram sentirem-se apoiados, sendo que 06 deles simplesmente responderam *sim* à pergunta. Alguns dos ATP explicitam os motivos de se sentirem apoiados:

"Sim, porque toda equipe de arte da CENP é atenciosa, dedicada, eficiente e competente." (ATP 6)

"Sim. Somos atendidos nas solicitações quanto ao material." (ATP 8)

"Sim. Todas as vezes que preciso sou sempre orientado satisfatoriamente." (ATP 13)

Porém, alguns profissionais afirmam que recebem apoio parcial. São 05 citações que vão ao encontro desta perspectiva. A seguir, alguns depoimentos dos ATP:

"Às vezes, devido ao tempo que disponibilizamos para o trabalho que é muito maior que 40 horas e a pouca valorização pela SEE (retorno financeiro)." (ATP 10)

"Por vezes sim, por vezes não, pois nossas obrigações são sempre sobrecarregadas e muitos projetos se chocam, impedindo um melhor desempenho." (ATP 04)

Somando-se os que se sentem apoiados parcialmente aos que não se sentem apoiados, são 09 citações. Pode-se observar, portanto, que para quase metade dos respondentes, os órgãos centrais não dariam o apoio necessário para que o ATP pudesse desenvolver suas atividades profissionais. Dos ATP que responderam que não se sentem apoiados, destaca-se o depoimento a seguir:

"Não. Existe uma sobrecarga de exigência na maioria das vezes, burocráticas e sem sentido, o que atrapalha muitas vezes o desenvolvimento de atividades voltadas para o pedagógico." (ATP 5)

4.7. Visão do ATP sobre seu trabalho

Na Tabela 12 estão organizadas as respostas dadas pelos profissionais com relação à seguinte questão:

4.3 – Em sua opinião, qual é o seu papel na estrutura da SEE?

Tabela 12: Definição do próprio trabalho pelos ATP

Papel do ATP na SEE	Frequência
- facilitar comunicação/mediador das relações entre SEE/DE/escola/professor	10
- acompanhar/incentivar o trabalho dos professores	06
- formar professores	04
- implementar projetos	03
- colocar conhecimentos/propostas em prática na sala de aula	03
- ser multiplicador	02
- sem resposta	02
Total*:	30

Obs.: * O total não se refere ao número de respondentes (20), mas ao número de vezes em que os papéis foram mencionados no questionário.

A metade dos respondentes se vê como facilitador da comunicação/mediador de relações. O processo de facilitar ou mesmo mediar é característica de funções dos órgãos meio, neste caso a Diretoria de Ensino. O que se espera deste profissional seria o papel de articulador entre as demandas dos órgãos centrais e as escolas e, portanto, ele se identificaria, segundo as respostas desses profissionais, com o esperado pelos órgãos centrais para a função do ATP.

Alguns depoimentos destes profissionais corroboram esta afirmação:

"Ser articulador, formador, um elo entre a DE e a SEE." (ATP 6)

"O papel do ATP é mediar as ações pedagógicas da SEE e facilitar a implantação dessas ações." (ATP 9)

"Agente facilitador de ações sendo o elo entre a SEE e a Diretoria (...)" (ATP 14)

"A ponte mais perto entre a SEE e os nossos professores (...)" (ATP 19)

Outro aspecto evidenciado a partir da análise das respostas é que parte destes profissionais também se vê como formador de professores. Entre os depoimentos que apóiam esta afirmação, destacam-se:

"Formador do professor na implementação de projetos pedagógicos da SEE." (ATP 2)

"Suporte e acompanhamento pedagógico." (ATP 3)

"De formador de grupo de professores." (ATP 9)

"De multiplicador e formador de professores." (ATP 10)

"Orientador de professores e acompanhar seus trabalhos." (ATP 17)

Os dados parecem sugerir que os ATP reconhecem sua contribuição para a prática profissional dos professores; no entanto se vêem, em sua maior parte, como multiplicadores, retransmissores de idéias, teorias.

4.8. Expectativas do ATP sobre sua atuação profissional

A Tabela 13 agrupa as respostas à questão relativa a tais expectativas:

5.3 – Você se considera um formador de professores? Por quê?

Tabela 13: Expectativas dos ATP sobre sua atuação como formadores de professores.

Expectativas		
Percebem-se como formadores	Têm dificuldades de se perceberem como formadores	Não respondeu
Fazem referência à:	Fazem referência à:	01
- contribuição para a formação teórico-prática do professor 08	- ser parceiro e não formador de professores 01	
- necessidade de investir na própria formação 02	- ser um "provocador de reflexão e motivação" 01	
- aprende também com os professores 01	- ser um "pesquisador" 01	
- reflexão e partilha de experiências 02	- desvio de função 01	
- valorização do espaço da OP 01	- ser um colaborador 01	
Total: 14	Total: 05	Total: 01

A partir da observação da Tabela 13, pode-se observar que 05 profissionais não se identificam, de forma direta, como formadores. Dentre os que se consideram formadores (14 respondentes) há uma parcela que utiliza expressões que podem revelar uma resistência em

assumir o papel de formador. Algumas expressões que podem contribuir com esta perspectiva de análise:

"Me considero um formador e um formado, pois além de ensinar, aprendo muito mais."
(ATP 4)

"(...) criamos uma parceria e devemos ser o parceiro mais experiente." (ATP 19)

Esta resistência pode estar relacionada com as dificuldades cotidianas e também estruturais enfrentadas por este profissional. Dias (2001), em sua pesquisa, aponta os entraves e as limitações das Oficinas Pedagógicas, em sua atuação e afirma que:

(...) o que era uma inovação, professor formando professor, transformou-se em uma forma de exploração e aprisionamento do próprio professor formador que deveria ser "flexível" para lidar e coordenar ações, propostas e projetos, sobre temas que, muitas vezes, pouco tinham a ver com a sua própria formação e para os quais não dispunha de nenhum amparo e/ou subsídios o que lhe exigia estudos e pesquisas solitárias (...) (p. 207-208)

Cabe, neste momento, retomar a discussão do capítulo *Um olhar sobre a profissão docente e sobre a identidade profissional do ATP*, onde foram apontados os limites e possibilidades de atuação deste profissional. Se, por um lado, a experiência como professor poderia ajudar o ATP a se aproximar dos docentes, já que, pelo menos teoricamente, conheceria sua atuação profissional e seu espaço de trabalho: a escola; por outro lado, também poderia demonstrar as dificuldades de se transformar em um profissional que deixa de atuar como um par dos docentes e passa a exercer a função de formador. Como destaca Dias (2001), o ATP "(...) teria como expectadores aprendizes uma população diferenciada e muito mais exigente/crítica que "seus" alunos regulares (...)." (p. 208)

A Tabela 14 organiza as respostas da seguinte questão:

<p>5.1 - Quais eram suas expectativas ao se tornar ATP na Diretoria de Ensino? 5.2 - Essas expectativas se concretizaram? Em sua opinião, por quê?</p>
--

Tabela 14: Expectativas dos ATP com relação ao seu próprio trabalho.

Expectativas ao se tornar ATP	Expectativas concretizadas		Não respondeu
- investir na própria formação para contribuir com o trabalho do professor 10	Sim	11	01
- tornar-se um formador 01	Parcialmente	11	
- auxiliar o trabalho do professor 02			
- melhorar a qualidade das aulas 02			
- acompanhar as ações da escola 01			
- transmitir experiência e conhecimento 01			
- desenvolver trabalho em equipe 01			
- apoiar troca de experiência entre professores 02			
- organizar e sistematizar informações 01			
- pesquisar materiais de apoio 01			
Total*: 22	Total*:	22	Total: 01

Obs: * O total não se refere ao número de respondentes (20), mas ao número de vezes em que as expectativas foram mencionadas no questionário.

A organização das respostas dessas questões demonstra que foi citado por 10 vezes o investimento na própria formação do ATP para que este profissional possa contribuir com o trabalho do professor. Mais da metade dos respondentes que destacaram esta expectativa (06 ATP) acredita que esta expectativa se concretizou. O grupo de expectativas voltadas às ações pedagógicas (*auxiliar o trabalho do professor, tornar-se um formador, melhorar o ensino/qualidade das aulas, acompanhar as ações da escola*) foi citado 07 vezes. Porém, com relação à concretização dessas expectativas, somente 02 ATP afirmaram que sim, os demais (05 respondentes) afirmaram que parcialmente. O que seria uma ação inerente a sua atividade profissional não se concretiza completamente, segundo os próprios ATP. As atividades voltadas a compartilhar experiências (*desenvolver trabalho em equipe e apoiar a troca de experiências entre professores*) são citadas 03 vezes e a troca de experiências é vista como uma expectativa que se concretiza. Já as atividades que envolvem pesquisa (*organizar e sistematizar informações, pesquisar materiais de apoio*) são citadas por 02 profissionais.

Necessário se faz destacar que esta é uma visão de uma parcela dos ATP sobre seu próprio trabalho. Não há elementos suficientes nesta pesquisa que permita entender de forma conclusiva esses resultados para todo o conjunto de ATP. Trata-se de uma "fotografia" de como esse grupo específico (selecionado para esta pesquisa exploratória) percebe a contribuição de seu próprio trabalho.

Considerações Finais

O objetivo desta pesquisa foi traçar o perfil dos Assistentes Técnico-Pedagógicos em exercício entre os anos de 2006/2007 na rede pública do estado de São Paulo, identificando a imagem desses profissionais e o seu papel no sistema educacional paulista, em sua própria visão e, resgatar, por meio dos registros e documentos oficiais, a história das Oficinas Pedagógicas – seu local de atuação e o surgimento da figura profissional do ATP.

Este trabalho pautou-se numa perspectiva sócio-histórica. Sociológica, pois procurei analisar a atuação do ATP como um profissional inserido num contexto social mais amplo, como parte da teia social, sendo por ela influenciado em suas ações, bem como influenciando com suas ações seu meio de atuação profissional. E histórica, porque pensar na atuação profissional do ATP hoje é pensar na trajetória histórica desta profissão, dos profissionais que atuaram antes do ATP (os monitores) e resgatar a história do *locus* de ação dos ATP – as Oficinas Pedagógicas. Este resgate histórico, com ênfase na história das políticas de formação continuada de professores, apesar de limitado à análise de documentos legais, pode auxiliar a análise da trajetória profissional do ATP.

Os dados quantitativos, obtidos por meio de formulário eletrônico, forneceram para este trabalho uma perspectiva de análise mais ampla, tendo como respondentes 966 profissionais dos 1289 em exercício na SEESP, nos anos 2006 e 2007. Os dados qualitativos, coletados por meio de questionário, permitiram demonstrar com maior clareza o cotidiano desses profissionais, as possíveis contribuições do seu trabalho para a prática pedagógica do professor e, por último, mas não menos importante, como tais profissionais se vêem na estrutura da SEESP.

A partir dessas referências, considereei que um aspecto importante para entender a atuação profissional do ATP seria a discussão de sua identidade profissional. Como afirmei inicialmente nesta pesquisa, há algumas fissuras no processo identitário do ATP. Algumas delas confirmadas após a análise dos dados da pesquisa, outras revistas após este processo.

Um aspecto importante sobre esta análise se refere ao fato de que não há um estatuto que defina estes profissionais como formadores de professores. Revisitando a história das Oficinas Pedagógicas, no seu aspecto legal, não há uma mudança substancial de sua profissionalização, no que diz respeito a uma legislação que os legitime como formadores, ao longo dos mais de 10 anos em que este profissional atua na rede pública estadual. Como já foi abordada no *Capítulo II - A Oficina Pedagógica e o surgimento dos ATP nos registros oficiais*, a legislação estadual, quando define as atribuições dos ATP (Resolução SE nº57/95 e nº12/05) atribuiu-lhes a responsabilidade pelo diagnóstico das necessidades de formação docente e o

executores dos programas de formação, porém, esta ação de formação está limitada, intencionalmente como já destacado, a atender às necessidades de executar as políticas educacionais propostas em nível central. Não está previsto um processo autônomo de atuação profissional no que se refere à política de formação continuada de professores que lhes permita atuar como interlocutores das necessidades formativas dos professores.

Portanto, o papel dos ATP dentro da estrutura da SEE seria o de transferir saberes e concepções já definidos pela CENP, ou por instituições contratadas pela SEE para atuarem na formação continuada de professores. A resistência de parte dos profissionais pesquisados em se ver como formadores de professores pode ser explicada por estas questões aqui enfatizadas.

A análise das respostas aos questionários confirma esta atuação limitada como formador, presente na própria visão dos ATP. Estes profissionais se percebem mais como facilitadores/mediadores do processo de formação, do que como formadores de professores. O que se espera deste profissional seria o papel de articulador entre as demandas dos órgãos centrais e as escolas e, portanto, ele se identificaria, segundo as respostas desses profissionais, com o que é esperado pelos órgãos centrais para esta função. As respostas dos ATP ao item do questionário que trata dos objetivos das visitas às escolas também apóiam esta afirmação. Como já destacado no capítulo anterior, uma parte significativa dos objetivos dessas visitas seria a de alinhar as ações da escola às decisões da SEE.

Há mais um fator importante que fragiliza sua ação profissional: o ATP ocupa uma função e não um cargo na estrutura da SEE, sendo que esta função está vinculada à designação do Dirigente Regional de Ensino, já apontado em vários momentos neste trabalho e, portanto, sem as garantias de ser um profissional concursado, como ocorre, por exemplo, com os Supervisores de Ensino.

Porém, merece ser analisado o investimento relativo dos órgãos centrais em relação à função do ATP e o papel esperado de sua atuação profissional. Se, por um lado, não há um estatuto que legitima sua ação profissional e nem mesmo um movimento na direção de transformá-lo em profissional efetivo na estrutura da SEE, por outro lado, há uma indicação da própria Secretaria em ampliar o módulo desses profissionais na DE. A última Resolução publicada que dispõe sobre esta questão (Resolução SE 12/05), ampliou o número de profissionais que atuam nas OP, mantendo um módulo básico de 12 ATP, que pode ser ampliado de acordo com o número de escolas sob jurisdição da DE. No momento de conclusão desta pesquisa, há estudos na SEE para ampliar o módulo básico para 16 profissionais e somar a este, de acordo com o número de escolas de cada DE, de 01 a 06 ATP.

Outro aspecto que merece destaque é a possível ambigüidade vivida pelos ATP entre ser o porta-voz dos professores ou atuar como representantes dos órgãos centrais. Na análise dos dados qualitativos verificaram-se evidências deste conflito na atuação profissional do ATP, demonstrando que sua ação está mais voltada para ser um representante dos órgãos centralizados, do que um porta-voz dos docentes com os quais interagem profissionalmente.

Marca também a trajetória profissional do ATP e sua atuação como formador de professores o fato de ter sido formado para atender a um público infanto-juvenil e, no entanto, se ver diante do trabalho de formação com um público adulto. Não deixa de ser um aspecto que mereça uma análise mais aprofundada em outras pesquisas.

A esse respeito vale ressaltar aqui a concepção de formação continuada de professores expressa por Garcia (1996), segundo a qual a complexidade dessa tarefa reside exatamente no fato de que ela se refere a sujeitos que já estão atuando como docentes, mas cuja formação se prolonga num processo de desenvolvimento profissional contínuo. Trata-se, segundo o autor, de pôr em destaque informações importantes sobre os processos de ensino e de aprendizagem envolvidos na formação de professores, identificando-os como processo de "ensino dirigido a adultos" e como processo de aprendizagem de adultos, que acontecem "em situações diversas", em contextos organizados, formais, planejados e desenvolvidos em instituições formativas. Nas situações formais, segundo esse mesmo autor, as modalidades de atividades podem ser diversas, dependendo do nível de responsabilidade e de autonomia dos adultos envolvidos (formadores e professores). Portanto, a estrutura das atividades de formação pode ser diferenciada em relação ao grau de competência, motivação e dependência dos professores e dos alunos-mestres como pessoas adultas. Mesmo que os adultos tenham conhecimento, competências, atitudes e disposição para aprender, o que parece mais viável na concepção do autor – e, ao mesmo tempo, mais difícil de ser atingido – é que "(...) através da aprendizagem autônoma é que a aprendizagem do adulto se torna significativa" (Garcia, 1996 p.52), ou seja:

(...) a aprendizagem autônoma é o modo como a maior parte dos adultos adquire novas idéias, competências e atitudes (...) devido ao facto de serem aqueles que aprendem quem tem a principal responsabilidade na planificação, desenvolvimento e avaliação das suas próprias experiências de aprendizagem (p.41).

Também merece destaque o excesso de atividades desenvolvidas pelos ATP, o que provavelmente, dificulta a reflexão sobre sua atuação profissional. Como já foi apontado no capítulo III, referenciado em Pérez Gómez (1995), para ser um profissional competente é necessário refletir na ação e não apenas reproduzi-la. Porém, apesar do excesso de atividades alguns desses profissionais, mesmo com uma avalanche de ações, muitas vezes impostas pelos órgãos centrais, conseguem encontrar espaço para desenvolver ações na DE que possam responder às demandas das escolas sob jurisdição da DE atendendo, portanto, as

especificidades locais. A análise dos dados da pesquisa acabou por demonstrar, diferentemente do que se presumia no início da pesquisa, e apesar do excesso de atividades, que a função do ATP está mais voltada às ações pedagógicas do que burocráticas.

As pesquisas elaboradas recentemente sobre este profissional²⁷ abordam a rotatividade como um aspecto dificultador de sua profissionalização. A análise dos dados desta pesquisa demonstrou que há uma parcela desses profissionais, cerca de 9% dos 966 respondentes, que deixou a função durante o período da pesquisa (13 meses). Pode-se considerar certa rotatividade dos ATP, mesmo se levarmos em conta que se trata de período de tempo reduzido para fornecer dados conclusivos sobre esta questão. No entanto, debruçando-se sobre os dados que demonstram o tempo de atuação desses profissionais nas Oficinas Pedagógicas, podemos verificar que, se por um lado, há um grupo significativo que tem pouco tempo de atuação (até 03 anos), o que pode ser explicado também pela ampliação do módulo da OP a partir da publicação da Resolução SE 12/05, há no outro extremo, um grupo que se mantém apesar das mudanças político-administrativas da SEE.

A análise dos dados quantitativos e qualitativos também demonstra que se trata de profissionais que estão numa fase de consolidação de suas carreiras profissionais. Pode-se verificar que 80% dos profissionais pesquisados são efetivos em seus cargos de origem e, no que se refere à experiência profissional do ATP antes de assumir esta função, pode-se constatar que se trata de uma experiência mais abrangente que sua atuação como professor: uma parcela significativa desses profissionais atuou também em outras funções/cargos da estrutura da SEE. Os dados qualitativos também corroboram esta perspectiva de análise: se, por um lado, a experiência profissional e o tempo no magistério lhes dão uma identidade de professor que pode distanciá-los do papel de formadores de professores, por outro, esta experiência como profissionais docentes ou como gestores na escola poderia auxiliá-los em sua atuação profissional.

Sobre as expectativas em se tornar ATP o que se destaca é o investimento na própria formação para que possam contribuir com o trabalho do professor. Este dado pode demonstrar a importância que este profissional confere à própria formação continuada. Trata-se de condição *sine qua non* para exercer o papel de formador de professores. Tanto os dados quantitativos, quanto os dados qualitativos demonstram o investimento deste profissional na formação continuada. Quase metade dos respondentes investiu em pós-graduação e, desses profissionais, quase a totalidade fez cursos de especialização. A maior parte desses profissionais destaca que os cursos subsidiam no aspecto teórico e de ampliação de conhecimentos. Necessário lembrar, porém, que este investimento em sua carreira profissional

²⁷ As pesquisas são as seguintes: Dias (2001), Belletati (2005) e Melo Junior (2006). Todas citadas na íntegra na Bibliografia.

pode ser incentivado pela legislação que possibilita a evolução funcional pela via não acadêmica, segundo a Resolução SE nº 21/05.

Apesar do relativo investimento dos órgãos centrais na figura do ATP, no que se refere à ampliação do módulo da Oficina Pedagógica, estes profissionais apontam como aspecto dificultador de sua atuação profissional a sua relação com os órgãos centrais. Para quase metade dos respondentes do questionário (somando-se os que se sentem apoiados parcialmente aos que não se sentem apoiados) os órgãos centrais não dariam o apoio necessário para que o ATP pudesse desenvolver suas atividades profissionais.

O que explicaria tal dissabor com relação aos órgãos centrais? Em parte, isso pode ser explicado pela descontinuidade de políticas públicas voltadas à educação, mesmo quando há o mesmo partido governando, como é o caso do PSDB em São Paulo, que há mais de 10 anos domina o cenário político estadual. Outro dado apontado entre os respondentes do questionário seria o excesso de burocracia que marca a gestão educacional. O último, mas não menos importante, refere-se à falta de uma política de incentivo aos profissionais da educação.

Nota-se também, a partir da análise dos dados dos questionários que o aspecto facilitador da atuação profissional do ATP seria o ambiente de trabalho. Pode-se presumir que sua ação está voltada para seu local de trabalho, em si mesmo, já que os órgãos centrais dificultam seu trabalho e a escola e os profissionais que nela atuam são pouco lembrados quando se pergunta aos respondentes do questionário sobre os aspectos positivos ou negativos de sua atuação profissional.

Apesar dos aspectos dificultadores apontados nesta pesquisa pelos respondentes do questionário, os ATP percebem-se como alguém que contribui para o trabalho do professor. A maior parte concorda que sua atuação profissional ajuda a prática pedagógica do professor, tanto no aspecto da formação, em especial no uso de recursos pedagógicos e metodológicos, quanto na ação do professor no âmbito da sala de aula, com destaque para a melhoria da qualidade das aulas. Também há concordância com relação à condição dada por esses profissionais na troca de experiências entre os professores. Entretanto, com relação à formação continuada de professores, a análise dos dados qualitativos da pesquisa demonstra que a formação continuada se identificaria mais com um "socorro eventual" do que uma ação planejada para este fim.

Por fim, os autores que dão sustentação teórica para esta pesquisa valorizam o espaço escolar como *locus* privilegiado de formação docente e, no entanto, o ATP tem seu trabalho focado nas ações desenvolvidas no espaço da Oficina Pedagógica. Este fato pode demonstrar a principal fragilidade de sua ação profissional. Há um movimento na Secretaria de Estado da Educação, no momento em que concluo este trabalho, de utilizar recursos multimídia para

equipar todas as salas dos professores das escolas do Estado com acesso direto à internet e transmissão das videoconferências e ambientes colaborativos da Rede do Saber. Com estas ferramentas tecnológicas as ações de formação continuada da SEE serão transmitidas ao vivo, na sala dos professores, sem que haja necessidade de deslocar os profissionais que atuam na escola para um dos ambientes da Rede do Saber fixados nas Diretorias de Ensino. Isto pode significar diminuir ainda mais a perspectiva de atuação deste profissional como formador de professores. Esta ação poderá favorecer uma perspectiva formativa centrada na escola e com a ampliação de participação de todo o grupo profissional que nela atua e, portanto, romperia com o clássico modelo de formação, no qual o professor formado seria o elemento multiplicador, em sua escola, dos conhecimentos adquiridos nos cursos freqüentados. Modelo este que, comprovadamente, não funciona (ver a respeito, por exemplo, resultados de pesquisas como: Onofre, 2000, Naito, 2006 e Borges, 2007).

Porém, há estudos na própria SEE para ampliação do módulo das Oficinas Pedagógicas (até o encerramento deste trabalho não publicados por meio de nova Resolução). Seria um movimento contraditório ou a ampliação do módulo está sendo pensada para que este profissional possa, de fato, ser um agente de formação que atue na escola apoiando as ações da Equipe Gestora das unidades escolares? Só o tempo dirá...

Referências Bibliográficas

- ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopoldo; PERRENOUD, Philippe (orgs). 2003. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- ANDRÉ, M.E.D.; SIMÕES, R.H.S.; CARVALHO, J.M. e BRZEZINSKI, I. 1999. Estado da arte na formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade n. 68*, Campinas: p.301-309.
- APPLE, Michel W. 1995. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artmed. p. 31-52.
- _____.1995a. Controlando o trabalho docente. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Tradutor: Thomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. 2005. *O papel da Diretoria de Ensino na formação contínua de educadores: em estudo no contexto do projeto "Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo no Ciclo II*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP-FE.
- BORGES, Abel Silva. 1998. *A formação continuada dos professores da rede de ensino público do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC.
- BORGES, Ana Regina Santos. 2007. *Educação continuada e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: um estudo sobre o programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC.
- BRASIL. 2001. Instituto de Pesquisas. *PISA 2000 – Relatório Nacional*. Brasília: MEC/INEP.
- BRASIL. UNESCO. 2004. *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna.
- CANÁRIO, Rui 2005. *O que é escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CANAU, Vera Maria Ferrão. 1996. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da Graça N. (orgs). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Edufscar. p. 139–152.
- CENP. 2006. *Relatório de Atividades da CENP*. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: CENP.
- Colóquio sobre a política de formação de profissionais da educação no Estado de São Paulo*. 1998. São Paulo: Cortez; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Ação Educativa.
- CUNHA, Luiz Antônio. 1991. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez. Niterói, RJ.: Editora da Universidade Federal Fluminense. Brasília, DF: FLACSO do Brasil.
- DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. 2002. A "voz" dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do Ensino Fundamental: Desencontros ou impasses? In: SAMPAIO, M. M. F. (Org.) *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. Araraquara –SP: JM Editora.
- DIAS, Sônia Regina. 2001. *Oficina Pedagógica na rede estadual paulista: uma contribuição ao seu estudo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP-FE.
- DUBAR, Claude. 1997. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

- FERNANDES, Maria José da Silva. 2004. *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas*. Dissertação de Mestrado. Araraquara: UNESP.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. 1991. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº 4. p. 41-60.
- FUSARI, José Cerchi. 1997. *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME)*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP-FE.
- GARCIA, Carlos Marcelo. 1996. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto-Pt: Porto.
- GATTI, Bernadete A.; Mello, Guiomar N.; Bernardes, Nara M. G. 1972. Algumas Considerações sobre Treinamento de Pessoal do Ensino. *Cadernos de Pesquisa* n. 4, São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1999. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org). *Profissão Professor*. 2ª e. Porto: Porto Editora. p. 63-92.
- GIOVANNI, Luciana Maria. 1994. A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre Universidade e Escolas Públicas de 1º e 2º graus. Tese de Doutorado. São Paulo: USP-FE.
- _____. 1998. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44.
- _____. 2003. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A. e CHAVES, S M. (orgs.) *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro. D.P&A.p. 207-224.
- GIROUX, Henry A. 1997. *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HARGREAVES, Andy. 1998. A intensificação. O trabalho dos professores – Melhor ou Pior? In: HARGREAVES, A. *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide – Portugal: McGraw-Hill de Portugal, p. 3-22 - p. 131-158.
- HUBERMAN, Michaël. 2000. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- LAWN, Martin & OZGA, Jenny. 1991. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº 4. p. 140-158.
- MARCELO GARCÍA, Carlos Marcelo. 1995. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- _____. 1999. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto-Pt: Porto.
- MARCILIO, Maria Luiza. 2005. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Fernand Braudel.
- MARIN, A. J. 1995. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES* (Especial: Educação continuada). Campinas: Papyrus, n.36, p. 13-20.

MELLO, Guiomar Namó (Coord.)1994. *Oficinas Pedagógicas: Vicissitudes e formas de sobrevivência de uma estratégia inovadora de capacitação de professores*. Série Inovações Educacionais. Brasília: INEP/MEC.

MELO JUNIOR, José Ferreira de. 2006. *O papel exercido pelo Assistente Técnico Pedagógico – ATP no processo de formação continuada do professor da escola pública do estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Rio Claro: UNESP.

MITRULIS, E. 1993. *Os últimos baluartes – uma contribuição ao estudo da Escola Primária: as práticas de Inspeção Escolar e de Supervisão Pedagógica*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP-FE.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. 1996. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: MIZUKAMI, M.G.N. e REALI, A.M.M.R. (Orgs.). 1996. *Formação de Professores: Tendências Atuais*. São Carlos: EDUFSCar.

NAITO, Maria José Mafra. 2006. Cursos de formação continuada para professores que atuam em Educação de Jovens e Adultos. *Dissertação de Mestrado*. São Paulo: PUC.

NÓVOA, António. 1986. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário*. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: ISEF.

_____. 1998. *Histoire & Comparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa, p. 147-185.

_____. 1999. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora. p.13-34.

_____. 2003. Entrevista cedida ao CRE Mario Covas/SEE-SP. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/> acessado em 04 de fevereiro de 2007.

OLIVEIRA, Sônia Regina Ferreira de, 1999. *Formulação de políticas educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP-FE.

ONOFRE, Márcia Regina. 2000. *O Programa de Educação Continuada de SEE/SP (1997-998) na visão de docentes formadores, professores participantes e especialistas de educação*. Dissertação de Mestrado. UNESP/Araraquara.

PEREIRA, Gilson R. de M. 2001. *Servidão Ambígua. Valores e condições do magistério*. São Paulo: Escrituras.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. 1995. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Programa de Governo – *Covas Governador* (1999-2002).

RUZ PEREZ, José Roberto. 1994. *A política educacional do Estado de São Paulo: 1967-1990*. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP-FE.

SÃO PAULO (Estado). s/d. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Relatório Saesp 2004*. São Paulo: SEE/FDE.

_____. 1981. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Supervisão Pedagógica em ação*. 3ª ed. São Paulo: SEE/CENP.

_____. 1985. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Avaliação do sistema de monitoria na rede oficial de ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE/CENP.

- _____. 1987. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Oficina Pedagógica: Informações Básicas*. São Paulo: SEE/CENP.
- _____. 1989. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ante-Projeto de Capacitação de Recursos Humanos*. São Paulo: SEE/CENP.
- _____. 1996. Secretaria de Estado da Educação. *Projeto de Educação Continuada. (1996-1998)*. São Paulo: SEE.
- _____. 1997. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Educação Paulista: corrigindo rumos. Escola de Cara Nova. Programa de educação continuada*. São Paulo: SEE/CENP.
- _____. 1999. Secretaria de Estado da Educação. *A Escola de Cara Nova. Aprendizagem com sucesso, consolidando novos rumos para a educação paulista*. São Paulo: SEE.
- _____. 2002. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Programa de Capacitação de Educadores. Relatório de Atividades. Exercício 2002*. São Paulo: SEE/CENP.
- _____. 2003. Secretaria de Estado da Educação. *Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE.
- _____. 2006. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Saresp 2005: síntese dos resultados*. São Paulo: SEE/FDE.
- SELLTIZ, C; JAHODA, M.; DEUTSCH, M. E COOK, S. M. 1965. *Métodos de Pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Herder/EDUSP.
- SNOECKX, Mireille. 2003. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopoldo; PERRENOUD, Philippe (orgs).. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- SOARES, Maria Clara C. 1996. Banco Mundial: Políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia DE, WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio.(orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez. p 15-39.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. 1983. *Política e administração de pessoal docente: um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP-FE.
- TORRES, Rosa María. 1996. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia DE, WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez. p.125-193.
- _____. 1998. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUCSP – Programa de Estudos pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, p.173-191.
- VARELA, Júlia. ALVAREZ-URIA, Fernando. 1992. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, nº 6, p. 68-96.
- VICENTINI, Paula Perin. 2005. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: BASTOS, Marie Helena Câmara; STHEFANO, Maria (orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil – Século XX*. Petrópolis: Vozes. Vol III.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. 2001. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em revista*. Belo Horizonte, nº 33, p. 7-47.

Legislação

Legislação Federal:

BRASIL. Lei nº 5692/71. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. 1993. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC.

_____. 1999; Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1999. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. (Publicada no D.O.U. de 23/12/96)

Legislação Estadual

Atos: 168 de 18/10/1963
72 de 14/04/1966
289 de 19/10/1968

Leis Complementares: 201/1979
444/1985

Deliberações: CEE nº 12/2001
CEE nº 13/2001

Decretos: 51.319/1969
52.508/1970
2.204 de 22/08/1973 – Cria, na Secretaria da educação, o Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais.
5.586 de 05/02/1975 – Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério.
7.510 de 29/01/1976 - Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação.
17.329 de 14/07/1981 – Define a estrutura e as atribuições de órgãos e as competências das autoridades da Secretaria de Estado de Educação, em relação ao Sistema de Administração do Pessoal.
21.833 de 28/12/1983 – Institui o Ciclo Básico no Ensino de 1º Grau das Escolas Estaduais
27.102 de 23/06/1987 –Altera a denominação, amplia o objetivos da Fundação para o Livro Escolar e aprova os Estatutos da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE
28.170 de 22/01/1988 – Estabelece a Jornada Única discente e docente.
39.902 de 01/01/1995 – Reorganiza órgãos regionais.
40.510 de 04/12/1995 – Dispõe sobre o programa de reorganização.

Resoluções:168/1989 - Regulamenta as atividades dos monitores junto às Delegacias de Ensino.

12/1990 – Dispõe sobre o módulo de pessoal das Delegacias de Ensino.

57/1995 – Dispõe sobre o módulo de pessoal das Delegacias de Ensino.

02/1995 – Dispõe sobre o processo de escolha dos Delegados de Ensino. 76/95

– Dispõe sobre as competências do Delegado de Ensino.

28/1996- Dispõe sobre o processo de escolha para a designação do professor para exercer as funções de coordenação pedagógica.

08/1998 – Dispõe sobre módulo do pessoal da Diretoria de Ensino.

102/1999 - Dispõe sobre medidas gerais para a implementação do processo de organização das Diretorias de Ensino.

59/2003 – Fixa o módulo de Supervisor de Ensino das Diretorias de Ensino.

12/2005 - Dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica.

21/2005- Dispõe sobre a Evolução Funcional pela via não acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério.

Portarias: 79 de 16/06/1966

04 de 10/01/1969

29 de 29/01/1990

Conjunta COGSP, CEI, CENP/DRHU de 31/03/1995

Anexo 1 – Pesquisa banco de teses - CAPES 2000-2001-2002

	2000					
	Mestrado	Leitura Resumo	Trabalhos válidos	Doutorado	Leitura Resumo	Trabalhos válidos
Coordenação pedagógica	41	3	0	10	0	0
Coordenador pedagógico	41	3	0	10	0	0
Supervisão ensino	10	0	0	4	0	0
Supervisão escolar	12	0	0	1	0	0
Orientação pedagógica	0	0	0	0	0	0
Especialista educação	180	1	1	45	0	0
Assistente Técnico Pedagógico	0	0	0	0	0	0

	2001					
	Mestrado	Leitura Resumo	Trabalhos válidos	Doutorado	Leitura Resumo	Trabalhos válidos
Coordenação pedagógica	49	0	0	12	0	0
Coordenador pedagógico	49	0	0	12	0	0
Supervisão ensino	11	2	0	2	0	0
Supervisão escolar	11	5	0	3	0	0
Orientação pedagógica	0	0	0	0	0	0
Especialista educação	227	0	0	53	1	0
Assistente Técnico Pedagógico	4	0	0	0	0	0

	2002					
	Mestrado	Leitura Resumo	Trabalhos válidos	Doutorado	Leitura Resumo	Trabalhos válidos
Coordenação pedagógica	65	1	1	12	0	0
Coordenador pedagógico	65	1	1	12	0	0
Supervisão ensino	11	0	0	5	0	0
Supervisão escolar	6	2	0	3	0	0
Orientação pedagógica	0	0	0	0	0	0
Especialista educação	333	1	0	60	0	0
Assistente Técnico Pedagógico	0	0	0	0	0	0

Pesquisa banco de teses - CAPES
2003-2004

	2003					
	Mestrado	Leitura Resumo	Trabalhos válidos	Doutorado	Leitura Resumo	Trabalhos válidos
Coordenação pedagógica	106	3	2	14	0	0
Coordenador pedagógico	106	3	2	14	0	0
Supervisão ensino	11	0	0	5	0	0
Supervisão escolar	15	2	1	4	0	0
Orientação pedagógica	0	0	0	0	0	0
Especialista educação	385	2	1	82	0	0
Formação Continuada	375	6	1	131	4	1
Educação Continuada	316	8	1	75	1	1
Assistente Técnico Pedagógico	0	0	0	0	0	0

	2004					
	Mestrado	Leitura Resumo	Trabalhos válidos	Doutorado	Leitura Resumo	Trabalhos válidos
Coordenação pedagógica	92	2	2	10	0	0
Coordenador pedagógico	92	2	2	10	0	0
Supervisão ensino	7	2	1	3	0	0
Supervisão escolar	11	3	2	0	0	0
Orientação pedagógica	0	0	0	0	0	0
Especialista educação	354	0	0	78	1	0
Formação Continuada	337	11	2	103	0	0
Educação Continuada	333	11	1	74	1	1
Assistente Técnico Pedagógico	3	3	2	0	0	0

Anexo 2 – Formulário Eletrônico

Identificação Pessoal

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL	IDENTIFICAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL	PERFIL CULTURAL
------------------------------	--	------------------------

DADOS CADASTRAIS

Nome Completo:		Data Nasc.:	
RG:		Sexo:	
CPF:		Telefone 2:	
Telefone 1:			
Correio Eletrônico:			

ENDEREÇO COMPLETO (PESSOAL)

Av./Rua:		CEP:	
Bairro:		UF:	
Município:			

DADOS BANCÁRIOS

Banco:		Tipo de Conta:	
Número da Agência:		Dígito da Conta:	
Número da Conta:			

Data da última alteração: 17/04/2006

Formulário Eletrônico

Identificação e Perfil Profissional

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL	IDENTIFICAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL	PERFIL CULTURAL
-----------------------	-------------------------------------	-----------------

Diretoria de Ensino:

Graduação:

Pós Graduação:

Disciplina de atuação como Prof. da Rede pública:

Ciclo I - 1ª a 4ª

Ciclo II - 5ª a 8ª

Ensino Médio

Funções/Cargos que exerceu na Rede:

Situação atual:

Status atual como ATP:

Atua como ATP em:

Atua como ATP na:

Projetos em que está envolvido:

CENTRALIZADOS

DESCENTRALIZADOS

Os projetos que você acompanha exigem visitas às UEs?

Quais Cursos/Orientações técnicas que você participa(ou) nos últimos 4 anos?

Data da última alteração: 17/04/2006

Formulário Eletrônico

Perfil Cultural

IDENTIFICAÇÃO
PESSOAL

IDENTIFICAÇÃO E PERFIL
PROFISSIONAL

PERFIL CULTURAL

Você costuma:

Ler jornais	<input checked="" type="radio"/> Frequentemente	<input type="radio"/> De vez em quando	<input type="radio"/> Nunca
Ler revistas de atualidades	<input type="radio"/> Frequentemente	<input checked="" type="radio"/> De vez em quando	<input type="radio"/> Nunca
Ler revistas especializadas em sua área	<input checked="" type="radio"/> Frequentemente	<input type="radio"/> De vez em quando	<input type="radio"/> Nunca
Ler livros literários	<input checked="" type="radio"/> Frequentemente	<input type="radio"/> De vez em quando	<input type="radio"/> Nunca
Ler livros técnicos	<input checked="" type="radio"/> Frequentemente	<input type="radio"/> De vez em quando	<input type="radio"/> Nunca
Acessar o computador	<input checked="" type="radio"/> Frequentemente	<input type="radio"/> De vez em quando	<input type="radio"/> Nunca
Acessar a internet	<input checked="" type="radio"/> Frequentemente	<input type="radio"/> De vez em quando	<input type="radio"/> Nunca

Em suas horas de lazer, você:

Assiste vídeo/DVD	<input checked="" type="radio"/> Frequentemente	<input type="radio"/> De vez em quando	<input type="radio"/> Nunca
Vai ao cinema	<input type="radio"/> Frequentemente	<input checked="" type="radio"/> De vez em quando	<input type="radio"/> Nunca
Vai ao teatro	<input type="radio"/> Frequentemente	<input checked="" type="radio"/> De vez em quando	<input type="radio"/> Nunca
Visita ao Museu/Exposições	<input type="radio"/> Frequentemente	<input checked="" type="radio"/> De vez em quando	<input type="radio"/> Nunca
Ouve música	<input checked="" type="radio"/> Frequentemente	<input type="radio"/> De vez em quando	<input type="radio"/> Nunca
Vai a shows/apresentações musicais	<input type="radio"/> Frequentemente	<input checked="" type="radio"/> De vez em quando	<input type="radio"/> Nunca
Participa de atividades religiosas	<input checked="" type="radio"/> Frequentemente	<input type="radio"/> De vez em quando	<input type="radio"/> Nunca
Frequenta bibliotecas	<input type="radio"/> Frequentemente	<input type="radio"/> De vez em quando	<input checked="" type="radio"/> Nunca
Viaja a passeio	<input type="radio"/> Frequentemente	<input checked="" type="radio"/> De vez em quando	<input type="radio"/> Nunca
Cultiva um hobby: artesanato, instrumento musical, jardinagem, outros	<input type="radio"/> Frequentemente	<input checked="" type="radio"/> De vez em quando	<input type="radio"/> Nunca

Editar

Imprimir

Fechar

Data da última alteração: 17/04/2006

Anexo 3 – Carta de apresentação

Prezado(a) ATP,

Meu nome é Valéria. Sou membro da equipe técnica da CENP, mas neste momento gostaria de me apresentar como pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nesta universidade desenvolvo uma pesquisa (mestrado) sobre o papel do ATP na Rede Pública Estadual.

Este questionário é muito importante para esta pesquisa, por isso, solicito a sua colaboração. No corpo da pesquisa **não haverá identificação do sujeito pesquisado**, garantindo, portanto, o total anonimato.

As respostas devem refletir, dentro das possibilidades deste questionário, a realidade vivida por você, ATP da rede pública estadual. Se possível, não interrompa o preenchimento do questionário até que todas as questões tenham sido respondidas. Solicito também que as respostas sejam dadas individualmente, sem que haja consulta ao colega para responder alguma questão, pois isto interferiria no resultado da pesquisa.

Agradeço antecipadamente a sua disposição em responder ao questionário.

Um forte abraço,

Valéria de Souza

Anexo 4 – Questionário

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Pesquisadora: Valéria de Souza

Questionário Assistentes Técnico-Pedagógicos

Caro ATP, os dados deste questionário serão utilizados exclusivamente na minha pesquisa (Dissertação de Mestrado) cujo sujeito é o Assistente Técnico Pedagógico. Desde já, esclareço que fica garantido total anonimato do entrevistado, bem como agradeço sua colaboração com informações certamente relevantes para a pesquisa.

1. Perfil Pessoal/Profissional:

1.1 - ATP de _____

1.2 - Tempo de atuação como ATP: _____

1.3 - Tempo de atuação no Magistério: _____

1.4 - Tempo de atuação na Rede Pública Estadual: _____

1.5- Exerce outra profissão além da função de ATP? Se sim, qual função?

2. Seu trabalho como ATP

2.1 – Assinale com um **X**, no campo sim ou não, as atividades que fazem parte da rotina de seu trabalho. E nesses casos, indique com um **X** a frequência que você desenvolve esta atividade:

a. Participa de reuniões com os integrantes da Oficina Pedagógica: () sim () não

1. diariamente 2. semanalmente 3. mensalmente 4. eventualmente

Se preferir, descreva como e em que circunstâncias essas reuniões acontecem e, se não acontecem, o que tem dificultado ou impedido as reuniões (use o verso da folha se necessário):

b. Participa de reuniões que envolvam outros integrantes da DE, além da Oficina

Pedagógica: () sim () não

1. diariamente 2. semanalmente 3. mensalmente 4. eventualmente

Se preferir, descreva como e em que circunstâncias essas reuniões acontecem e, se não acontecem, o que tem dificultado ou impedido as reuniões (use o verso da folha se necessário):

c. Participa de cursos/reuniões organizados pelos órgãos centrais: () sim () não

1. diariamente 2. semanalmente 3. mensalmente 4. eventualmente

d. Acompanha videoconferências transmitidas pela SEE: () sim () não

1. diariamente 2. semanalmente 3. mensalmente 4. eventualmente

e. Prepara relatórios/planilhas solicitados pelos Órgãos Centrais: () sim () não
1. diariamente 2. semanalmente 3. mensalmente 4. eventualmente

f. Fornece informações gerais (exceto informações de caráter pedagógico) por telefone, e-mail ou pessoalmente: () sim () não
1. diariamente 2. semanalmente 3. mensalmente 4. eventualmente

g. Faz processos de pagamento (DMPP/Transporte): () sim () não
1. diariamente 2. semanalmente 3. mensalmente 4. eventualmente

h. Faz convocação e digita lista de efetivo exercício: () sim () não
1. diariamente 2. semanalmente 3. mensalmente 4. eventualmente

i. Prepara circulares para serem enviadas para as escolas: () sim () não
1. diariamente 2. semanalmente 3. mensalmente 4. eventualmente

j. Distribui materiais diversos para as escolas: () sim () não
1. diariamente 2. semanalmente 3. mensalmente 4. eventualmente

l. Atua como organizador da infra-estrutura da Diretoria de Ensino para a Orientação Técnica (café, montagem de equipamentos, organização da sala, etc.): () sim () não
1. diariamente 2. semanalmente 3. mensalmente 4. eventualmente

m. Busca de subsídios (textos acadêmicos, sites, livros, etc.) para melhorar seu desempenho profissional: () sim () não
1. diariamente 2. semanalmente 3. mensalmente 4. eventualmente
Se preferir, indique quais foram os últimos materiais (livros, textos, sites) nos quais procurou apoio para realizar seu trabalho (use o verso da folha se necessário):

n. Seleciona materiais didáticos (vídeos, livros, CD Rom, etc.) que possam apoiar a atuação dos educadores em suas atividades: () sim () não
1. diariamente 2. semanalmente 3. mensalmente 4. eventualmente
Se preferir, indique quais foram os últimos materiais selecionados para apoiar a atuação dos educadores (use o verso da folha se necessário):

o. Organiza e divulga o acervo de materiais didáticos da Oficina Pedagógica: () sim () não
1. diariamente 2. semanalmente 3. mensalmente 4. eventualmente

p. Recebe os profissionais das escolas na Oficina Pedagógica, sem contar os momentos de Orientações Técnicas: () sim () não
1. diariamente 2. semanalmente 3. mensalmente 4. eventualmente

q. Prepara orientação técnica: () sim () não
1. diariamente 2. semanalmente 3. mensalmente 4. eventualmente

r. Ministra orientação técnica: () sim () não
1. diariamente 2. semanalmente 3. mensalmente 4. eventualmente

2.2 Caso haja alguma atividade que você desenvolva com frequência em sua rotina de trabalho e não esteja descrita acima, aponte-a:

2.3 – Que fatores, a seu ver, são facilitadores de sua função?

2.4 - Que dificuldades você tem enfrentado em sua atuação profissional?

2.5 – Você faz visita às escolas? () sim () não

Em caso afirmativo, indique com que frequência:

- () diariamente
- () semanalmente
- () quinzenalmente
- () mensalmente
- () semestralmente
- () anualmente

2.6 – Descreva seu principal objetivo nessas visitas.

2.7. Assinale a alternativa que, em sua opinião, expressa adequadamente as contribuições de seu trabalho para a prática pedagógica do professor:

a. Seu trabalho contribui para a ampliação da formação teórica do professor

1. Concordo 2. Concordo parcialmente 3. Discordo parcialmente 4. Discordo totalmente

b. Seu trabalho contribui para a utilização de recursos pedagógicos variados pelos professores

1. Concordo 2. Concordo parcialmente 3. Discordo parcialmente 4. Discordo totalmente

c. Seu trabalho contribui para a promoção de troca de experiências entre professores

1. Concordo 2. Concordo parcialmente 3. Discordo parcialmente 4. Discordo totalmente

d. Seu trabalho contribui para a retomada/revisão de conteúdos específicos para os professores

1. Concordo 2. Concordo parcialmente 3. Discordo parcialmente 4. Discordo totalmente

e. Seu trabalho contribui para que o plano de ensino do professor se efetive na sala de aula

1. Concordo 2. Concordo parcialmente 3. Discordo parcialmente 4. Discordo totalmente

f. Seu trabalho contribui para que o Projeto Pedagógico se efetive na escola

1. Concordo 2. Concordo parcialmente 3. Discordo parcialmente 4. Discordo totalmente

4.2 - Você se sente apoiado em seu trabalho pelos órgãos centrais?

4.3 - Em sua opinião, qual é o seu papel na estrutura da SEE?

5. Expectativas sobre sua atuação profissional

5.1 - Quais eram suas expectativas ao se tornar ATP na Diretoria de Ensino?

5.2 - Essas expectativas se concretizaram? Em sua opinião, por quê?

5.3 - Você se considera um formador de professores? Por quê?

6. - Há alguma questão/informação que não tenha sido abordada nesta pesquisa e que você considera importante acrescentar?

Agradeço sua colaboração!

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)