



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**ELIANE FILIPPI**

**ASSISTENTE TÉCNICO PEDAGÓGICO (PEDAGOGO) NA ESCOLA PÚBLICA  
CATARINENSE: SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA PROFISSÃO**

Tubarão  
2024

**ELIANE FILIPPI**

**“ASSISTENTE TÉCNICO PEDAGÓGICO (PEDAGOGO) NA ESCOLA PÚBLICA  
CATARINENSE: SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA PROFISSÃO”**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

*Assinatura restrita (proteção de dados)*

---

Dra. Flavia Wagner - Presidente da Sessão

*Presente por videoconferência*

---

Dr. Ricardo Luiz Bittencourt - Examinador Externo

*Presente por videoconferência*

---

Dr.<sup>a</sup> Maria Sirlene Pereira Schlickmann - Examinadora Interna

F51 Filippi, Eliane, 1969-  
Assistente técnico pedagógico (pedagogo) na escola pública  
catarinense : significados e sentidos da profissão / Eliane Filippi. –  
2024.  
144 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina,  
Pós-graduação em Educação.  
Orientação: Prof. Dra. Flávia Wagner

1. Políticas Educacionais. 2. Assistente Técnico Pedagógico. 3.  
Pedagogia. I. Wagner, Flávia. II. Universidade do Sul de Santa  
Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 370.7

Ao meu amado filho Filipe;  
Ao meu irmão Élio (*in memorian*);  
Ao querido Jailson (*in memorian*).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder saúde e sabedoria para seguir sempre em frente. Obrigada por ser a minha força e o meu guia em todos os momentos.

Ao meu amado filho Filipe, que esteve presente nessa encantadora experiência.

Aos meus netos, Heitor e Ítalo, que me trazem alegrias a cada dia.

Gratidão a minha mãe e tudo que fez por mim. Sua dedicação, amor e sacrifícios moldaram quem sou hoje.

A minha orientadora, Professora Doutora Flávia Wagner, que sempre acreditou em mim, agradeço a orientação exemplar, seu empenho extraordinário, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes, os quais contribuíram para enriquecer, com grande dedicação, passo por passo, todas as etapas subjacentes ao trabalho realizado.

Muito obrigada por ter me acolhido com sua amizade nos momentos tristes que vivenciei, sem me deixar desistir.

Aos Professores Dr<sup>a</sup> Maria Sirlene Pereira Schlickmann, Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt e Dr<sup>a</sup> Shirlei de Souza Corrêa por me acompanharem neste trabalho.

A todos os meus colegas do Mestrado em Educação pelo apoio e amizade.

Muito obrigada!

*A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém” (LARROSA, 2006, p. 65).*

## RESUMO

A presente pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina dentro da Linha de Pesquisa Educação, História e Política, sob a temática da formação inicial do Pedagogo, especificamente sobre as finalidades desse profissional na função de Assistente Técnico-Pedagógico (ATP). O objetivo central foi compreender as finalidades do cargo de Assistente Técnico Pedagógico (pedagogo) das escolas da rede pública estadual de Santa Catarina - SC. Os objetivos específicos estabelecidos foram: 1) identificar os condicionantes sócio históricos das políticas educacionais de Santa Catarina no cargo de ATP (pedagogo); 2) refletir sobre relações da educação com o processo de globalização neoliberal estabelecidas a partir dos anos 1990 e a criação do cargo do ATP; 3) conhecer aspectos legais da história de formação de pedagogos no Brasil e a influência no percurso do ATP; 4) Problematizar as finalidades da existência do cargo, identificando os sentidos e os significados do profissional do ATP (pedagogo) escolar. O estudo parte da hipótese de que o cargo de ATP (pedagogo) apresenta indefinições quanto à natureza, as finalidades e as atribuições específicas determinadas na Lei Complementar Nº 668, de 2015 (Santa Catarina, 2015a). Como problema da pesquisa, buscou responder: Quais as finalidades do cargo de ATP (pedagogo), que compõe o quadro de Apoio Técnico nas escolas da rede pública estadual de Santa Catarina? Autores que ajudaram a elucidar o contexto pesquisado foram: Libâneo (2007; 2010; 2021; 2022); Saviani (1999; 2007; 2008; 2011; 2020); Gatti *et al.* (2019); Pinto (2006); Pimenta (2021); Pimenta, Pinto e Severo (2022); Cury (1986); Frigotto (1997; 2009); Cunha, Sousa e Silva (2023); e Evangelista (2014). A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, sendo também exploratória, com estudo documental, descritivo e interpretativo. Foram utilizadas entrevistas com 8 (oito) servidores (ativos/inativos/desligados) da Secretaria da Educação (SED) do Estado de Santa Catarina para a coleta de dados. O materialismo dialético foi o caminho para analisar os dados desta pesquisa. As categorias encontradas foram as seguintes: a) finalidades/atribuições do cargo de ATP (pedagogo) escolar em Santa Catarina; b) a formação inicial e continuada do pedagogo escolar no Brasil e Santa Catarina; e c) sentidos e significados do profissional ATP (pedagogo) escolar em Santa Catarina. Os resultados permitem identificar mais de um posicionamento acerca das finalidades da existência do referido cargo. Observaram-se marcas de um sistema educacional pensado na intenção de adequação aos princípios organizativos da economia global capitalista.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Assistente Técnico Pedagógico. Pedagogia.

## ABSTRACT

This research is part of the Postgraduate Program in Education at the University of Southern Santa Catarina within the Education, History and Politics Research Line, under the theme of the initial training of the Pedagogue, specifically on the purposes of this professional in the role of Assistant Technical-Pedagogical (ATP). The central objective was understanding the purposes of the position of Pedagogical Technical Assistant (pedagogue) in public schools in the state of Santa Catarina - SC. Specific objectives established were: 1) identifying socio-historical constraints of Santa Catarina educational policies for ATP (pedagogue) position; 2) reflecting on relationships between education and the process of neoliberal globalization established since the 1990s and the creation of the ATP position; 3) learning about legal aspects of the history of pedagogue training in Brazil and the influence on the ATP route; 4) Problematizing the purposes for position, identifying the meanings of ATP professional (pedagogue) at school. The study is based on the hypothesis that the ATP (pedagogue) position presents undefinitions regarding the nature, purposes and specific attributions determined in Complementary Law N. 668, 2015 (Santa Catarina, 2015a). As a research problem, it searched for answer: What are the purposes of the ATP (pedagogue) position which make up the Technical Support team at schools in the state public network of Santa Catarina? Authors who helped elucidating the researched context were Libâneo (2007; 2010; 2021; 2022); Saviani (1999; 2007; 2008; 2011; 2020); Gatti *et al.* (2019); Pinto (2006); Pimenta (2021); Pimenta, Pinto and Severo (2022); Cury (1986); Frigotto (1997; 2009), Cunha, Sousa, and Silva (2023), also Evangelista (2014). This is qualitative research, also an exploratory study with documentary, descriptive and interpretative study. Interviews were used with 8 (eight) employees (active/inactive/disconnected) from the Department of Education of the State of Santa Catarina were used for data survey. Dialectical materialism was the way for data analysis in this research. Categories found were a) purposes/responsibilities for ATP (pedagogue) school position in Santa Catarina; b) initial and continuing education of school pedagogues in Brazil and Santa Catarina; and c) meanings of the school ATP professional (pedagogue) in Santa Catarina. Findings allows identification of more than a single positioning regarding the purposes to the position existence. Marks of an education system designed with intention of adapting to the organizational principles of global capitalist economy were observed.

Keywords: Educational Policies. Technical Pedagogical Assistant. Pedagogy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percentual de docência da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área do conhecimento que lecionam – Brasil – 2013 - 2022.....	41
Figura 2 - Percentual de docência dos Anos Iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área do conhecimento que lecionam – Brasil – 2013 - 2022 .....	42
Figura 3 - Quadro Lotacional das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual referente aos Cargos De Assistente Técnico-Pedagógico, Assistente De Educação e Especialista em Assuntos Educacionais (Decreto 1061/2017).....	93

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro de vagas - Concurso de Ingresso 2017 .....	39
Tabela 2 - Matrícula/modalidades de ensino e total de cargos/profissionais do Apoio Técnico das Escolas Públicas da rede Estadual - SC - outubro/2023.....	94
Tabela 3 - Formações continuadas promovidas pela SED/CRE/SC .....	112

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revisão Sistemática .....	21
Quadro 2 – Cargo de ATP no Magistério Público Estadual de Santa Catarina.....	29
Quadro 3 - Quantitativo de Pessoal do Magistério Público Estadual (1992 - 2023).....	31
Quadro 4 - Níveis e referências do cargo de ATP .....	34
Quadro 5 - Roteiro 1 e 2 – Entrevistas Grupo A (GA) e Grupo B (GB).....	78
Quadro 6 - Caracterização dos Entrevistados - Grupo A (GA) e Grupo B (GB).....	81

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 QUEM É O ASSISTENTE TÉCNICO PEDAGÓGICO? .....</b>	<b>27</b>
2.1 A CHEGADA DO ASSISTENTE TÉCNICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA.....	27
2.1.1 A formação de professores no Brasil e Santa Catarina: problematizações contemporâneas .....	40
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....</b>	<b>47</b>
3.1 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DO CAPITALISMO.....	48
3.1.1 Pedagogo: um Profissional <i>necessário</i> na Escola .....	53
3.2 OS CAMINHOS DA PEDAGOGIA E DOS PEDAGOGOS ESCOLARES .....	55
3.2.1. Formação inicial do ATP (pedagogo) e a escola: duas realidades distintas.....	62
<b>4 CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>67</b>
4.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	68
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	71
4.3 PESQUISA QUALITATIVA.....	72
4.4 COLETA DE DADOS .....	73
4.4.1 Pesquisa documental.....	73
4.4.2 Entrevista.....	75
4.5 CAMPO DE PESQUISA .....	78
4.6 SUJEITOS DA PESQUISA .....	79
<b>5 O ASSISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO (PEDAGOGO) ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO .....</b>	<b>84</b>
5.1 FINALIDADES DO CARGO DE ATP (PEDAGOGO) ESCOLAR EM SANTA CATARINA .....	85
5.1.1 O ATP (pedagogo) escolar no contexto do planejamento do sistema educacional.....	97
5.2 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO ESCOLAR NO BRASIL E SANTA CATARINA.....	100

5.3 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO PROFISSIONAL ASSISTENTE TÉCNICO PEDAGÓGICO (PEDAGOGO) ESCOLAR .....	115
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA 1 .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA 2.....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO A – ATRIBUIÇÕES DO CARGO ASSISTENTE TÉCNICO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO B – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA PEDAGOGIA 2006 .....</b>	<b>139</b>

## LISTA DE SIGLAS

AE	Administrador Escolar
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATP	Assistente Técnico-Pedagógico
BNC – Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMAPEESC	Comissão Estadual de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
CP	Conselho Pleno
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia
Dired MEC	Diretoria de Estudos Educacionais
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ES	Educação Superior
ET	Ensino Técnico
ETI	Educação em Tempo Integral
EU	Unidade Escolar
FEE	Fórum Estadual de Educação
IES	Institutos/Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação

OE	Orientador Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SE	Supervisor Escolar
SC	Santa Catarina
SED-SC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SIRH	Sistema Informatizado de Recursos Humanos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UD	Unidade Descentralizada
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina

## 1 INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de escolarização ficam marcados para sempre em nossa memória. As atividades desenvolvidas no primeiro ano do Ensino Fundamental, a admiração pela primeira professora, a paixão pelos cadernos, livros e lápis de cor, enfim, pela escola, são reproduzidas nas brincadeiras de *escolinha* com as bonecas. Os sonhos de menina acabam crescendo conosco até se tornarem realidade, refletindo-se, portanto, na escolha pela profissão de professora.

No campo profissional, destaca-se a docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, período em que se percebe, com maior clareza, a necessidade de conhecimentos específicos para o trabalho em sala de aula, e com isso, a importância de uma formação superior em Pedagogia. Salienta-se, também, o extenso trabalho desenvolvido com turmas multisseriadas em uma Escola Isolada da rede municipal de ensino, onde o desafio maior se apresentava em alfabetizar crianças que, pela primeira vez, haviam entrado em uma escola.

Cursar Licenciatura Plena em Pedagogia no ano de 1996 fez com que algumas necessidades observadas no campo de trabalho fossem atendidas. A habilitação para atuar no magistério de 1ª a 4ª série e para as matérias pedagógicas do Ensino Médio trouxe o entendimento da importância e necessidade da formação inicial. Porém, o curso mostrou-se insuficiente perante as necessidades enfrentadas por um Pedagogo, no que diz respeito às competências técnicas e estudos aprofundados sobre o processo do desenvolvimento humano nos aspectos psicomotor, cognitivo, afetivo, social e da linguagem na infância.

Outra experiência no campo da Pedagogia realizou-se na gestão e alfabetização de adultos em uma Unidade Descentralizada, extensão do Centro de Educação de Jovens e Adultos no município de Pedras Grandes - SC. Foi uma experiência de crescimento pessoal e social que engendrou reflexões mais profundas sobre o vasto campo de atuação do Pedagogo e sua profissionalização para esse enfrentamento.

Cury (1986, p. 95) reforça que a própria experiência de vida é um momento pedagógico significativo, reforçando seu valor: “[...] a experiência de vida educa pelas condições de vida, pelo estilo de vida, pelas necessidades a serem preenchidas e pelos problemas reais com que uma classe se defronta”.

Nesse sentido, cada sujeito que participa do cotidiano escolar precisa se colocar no plano vivenciado, partindo dos problemas existentes para uma mudança de consciência do coletivo, contribuindo para o objetivo central da escola, que é oportunizar uma educação de qualidade e criar condições para que todos os estudantes aprendam e permaneçam nela. Essa

contribuição torna-se possível quando os agentes da educação fizerem, de seus problemas, objeto de estudo e reflexão.

Mais à frente, no ano de 2006, houve o ingresso no cargo de Assistente Técnico Pedagógico (ATP) na rede pública de ensino de Santa Catarina. Mesmo permanecendo no ambiente escolar, as atribuições específicas do cargo citado causaram certo distanciamento dos propósitos da habilitação adquirida na Pedagogia, que se centrava na docência. Um cargo novo desenhava-se na trajetória profissional, recheado de atribuições técnicas e burocráticas, conforme prescritas a partir da Lei Nº 1.139/92 (Santa Catarina, 1992b).

Oficialmente, nenhuma nota foi publicada a respeito das mudanças e finalidades no quadro do magistério público de Santa Catarina que justificasse a chegada do ATP na escola. Temos como hipótese dois fatos que podem estar relacionados à criação do cargo: primeiro, que o momento histórico da educação brasileira se apresentava sob algumas críticas com relação ao trabalho fragmentado dos especialistas (supervisor, administrador e orientador escolar) no âmbito escolar; e segundo, verificava-se que o quadro de especialistas que atuavam na escola já se encontrava deficiente em decorrência de aposentadorias, remoções, ausência de concurso público e outros afastamentos. Ao longo da carreira, esse cargo passou por mudanças: o que antes era exclusivo do ATP, ter atribuições de gestão administrativa, com o tempo, esse profissional passou a atender o contexto escolar com atribuições também pedagógicas; o que antes era estendido para várias licenciaturas ocuparem o cargo de ATP, passou a ser exclusivo da habilitação em Pedagogia.

Ao final dessa exposição dos principais fatos relacionados com a minha<sup>1</sup> caminhada acadêmica e profissional, posso afirmar que a minha vida mudou, tanto no âmbito material quanto intelectual, a partir das vivências de tais eventos educativos. Diante de tudo que aprendi por meio da educação, acredito que é por meio dela que se pode transformar a vida de pessoas e de comunidades, obviamente sem que percamos de vista os variados determinantes que a ela estão relacionados. A organização do ensino envolve a definição de objetivos, a organização curricular, a gestão de recursos, a avaliação, a formação de professores, a integração com a comunidade e o uso da tecnologia. A educação precisa ser bem administrada para que suas ações sejam bem desenvolvidas. Contudo, defendo que essa transformação não é possível com uma educação qualquer. É necessário que as instituições formadoras invistam em uma formação de qualidade, na perspectiva de aprendizagens efetivas dos educadores.

---

<sup>1</sup>A parte referente às reflexões sobre a trajetória profissional foi desenvolvida em primeira pessoa por se tratar de experiência particular da pesquisadora.

O desafio é desvelar, nessa trama, o processo histórico e social em que as políticas educacionais foram se constituindo através de documentos oficiais que se legitimam ou se contradizem, entre os avanços e os retrocessos.

Diante do exposto, esta pesquisa pretendeu investigar o seguinte problema: quais as finalidades do cargo de Assistente Técnico Pedagógico (pedagogo<sup>2</sup>) escolar que compõe o quadro Apoio Técnico nas escolas da rede pública estadual de Santa Catarina?

As incertezas quanto às finalidades e papel do ATP desencadearam os motivos para investigarmos as políticas para formação docente no Brasil e em Santa Catarina, pois se configuram como base propulsora da prática pedagógica desenvolvida pelo ATP na escola.

Em síntese, a complexa política de formação de professores não está fora do movimento político-jurídico determinado historicamente. A análise da política atual de formação de professores, em seu movimento universal, particular e singular, tem relação direta com as determinações do Estado brasileiro a partir dos anos de 1990 quando, conduzido por organismos internacionais, concebeu a Reforma do Estado para desburocratizar a máquina pública e instituir uma nova gestão gerencialista.

Com Cury (1986), em uma abordagem dialética, buscamos as categorias que auxiliam a compreensão e interpretação da realidade, em uma perspectiva de totalidade do contexto das políticas educacionais: “a presença da educação numa totalidade concreta manifesta esta totalidade ao mesmo tempo em que a produz, uma vez que os homens não são meros produtos sociais, mas também agentes históricos” (Cury, 1986, p. 53).

Preocupa-nos essencialmente com a formação inicial e políticas que sejam orgânicas e valorizam a profissão docente; também, como as políticas têm apresentado concepções confusas, destacando aqui o ATP (pedagogo), que desenvolve atividades pedagógicas na escola.

As compreensões dos conceitos mencionados norteiam o estudo, pois apresentam pontos fundamentais, porque demarcam os limites e o tema da pesquisa, com vistas ao alcance dos objetivos. A investigação demonstra-se importante a partir dos aspectos legais, em que vigoram as mudanças para futuros pedagogos no quadro das políticas educacionais.

Partimos da hipótese de que o cargo de ATP (pedagogo) apresenta indefinições quanto à natureza, finalidades e atribuições específicas que estão preconizadas na Lei Complementar

---

<sup>2</sup>Mesmo que o cargo de ATP na educação escolar contemple servidores das mais diversas licenciaturas, esta pesquisa será delimitada aos ATP habilitados em Pedagogia. Justifica-se o recorte tendo em vista que a atual legislação dos membros do magistério público de Santa Catarina (LC 668, de 28 de dezembro de 2015) aponta a licenciatura em Pedagogia como formação exigida para ocupar os novos cargos de ATP no Estado.

Nº 668, de 2015 (Santa Catarina, 2015a), sobre a qual nos debruçamos em análise mais à frente.

Assim, definimos como objetivo central: Compreender as finalidades do cargo de ATP (pedagogo) nas escolas da rede pública estadual de Santa Catarina. Como objetivos específicos, pretendemos: 1) identificar os condicionantes sócio-históricos das políticas educacionais de Santa Catarina no cargo de ATP (pedagogo); 2) refletir sobre as relações da educação com o processo de globalização neoliberal estabelecidas a partir dos anos 1990 no cenário da criação do cargo de ATP; 3) conhecer aspectos legais da história de formação de pedagogos no Brasil e a influência no percurso do ATP; e4) Problematizar as finalidades da existência do cargo, identificando os sentidos/significados do profissional do ATP (pedagogo) escolar.

Fundamentamos este trabalho nas possibilidades do materialismo histórico-dialético<sup>3</sup> como referencial teórico e metodológico no campo de formação dos professores, tendo como particularidade as mudanças ocorridas na formação inicial de pedagogos e suas implicações no trabalho escolar ao longo da história da Pedagogia, com destaque, nesta pesquisa, para as finalidades do cargo de ATP (pedagogo) escolar. Para Cunha, Sousa e Silva (2023, p. 202), “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento de suas múltiplas determinações”. Tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz sua riqueza real”.

Nesse sentido, partiu-se dos condicionantes sócio-históricos que desencadearam os movimentos de criação e transformação do cargo de ATP, criado pela Secretaria de Educação de Santa Catarina, tornando-se imprescindíveis para o entendimento do sentido/significado de ser ATP (pedagogo) na escola na atualidade. Entendemos que foram aspectos necessários para a compreensão da conduta do ser humano e sua vinculação direta com as condições objetivas criadas pela vida em sociedade.

Entendemos a totalidade como a realidade dos sujeitos na sociedade capitalista, envolta nos determinantes históricos, econômicos, políticos e culturais que constituem essa realidade. O sistema educacional é uma das partes desse todo e, mais especificamente, as finalidades do cargo de ATP (pedagogo) e sua formação inicial são práticas sociais que

---

<sup>3</sup> Na perspectiva materialismo histórico-dialético, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, nesse sentido, antecede ao método. Ele se constitui em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. “A dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 1997, p. 75-76).

compõem e constituem sua realidade, encaradas simultaneamente como seus aspectos determinados e determinantes.

As mudanças históricas ocorrem inseridas nas condições materiais e na divisão social do trabalho. Na sociedade capitalista, a forma de ser e pensar dos sujeitos são determinadas pelas relações de produção inseridas nas classes sociais. Esse processo histórico, que depende dos seres humanos e do seu tempo, é dialético, porque é movido por contradições.

Frigotto (1997, p. 73) demarca a dialética materialista-histórica enquanto “uma postura, ou concepção de mundo; um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis<sup>4</sup>, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica”.

Nas palavras de Libâneo (2010, p. 3), em uma visão pedagógica baseada na dialética marxista, concebe o processo educativo como algo “[...] co-determinado [*sic*] pelo processo social global da produção da vida humana e como mediação no processo de relação ativa sujeito-mundo. [...] adota o princípio do trabalho – atividade humana transformadora - como elemento definidor da existência humana, base da sociabilidade humana”.

Logo, o materialismo histórico-dialético oportunizou o desvelamento do objetivo central de pesquisa, que é a compreensão essencial das finalidades do cargo de ATP na escola, constituindo-se em uma análise histórica e crítico-política da influência dos interesses das classes sociais dominantes, calcados no domínio e expansão do capital, no direcionamento do Estado brasileiro, e de que forma esses interesses vêm reverberando na formação do pedagogo. Concentramos as discussões sobre o perfil do pedagogo escolar em confronto com as atribuições legais do cargo de ATP (pedagogo) na escola.

Na década de 1990, as reformas educacionais trouxeram novos paradigmas para a perspectiva do desenvolvimento econômico e social brasileiro, tornando-se necessária a reorganização e adequação dos sistemas educativos e unidades escolares nos princípios de uma sociedade moderna, que engendra mecanismos do neoliberalismo e da globalização.

A busca pelos antecedentes históricos legais da criação do cargo de ATP foi realizada nas páginas eletrônicas do Governo do Estado de Santa Catarina, mas não proporcionou a compreensão das finalidades do referido cargo ter chegado à escola em 2006.

---

<sup>4</sup> “Para Marx, a análise da realidade se constitui a partir da práxis humana, da ação do ser humano no mundo. Portanto, as concepções, os conceitos, as abstrações são elaborações empreendidas na esfera do pensamento a partir da atuação na realidade” (Cunha; Souza; Silva, 2023, p. 229).

Sabemos que as políticas educacionais têm sido permeadas por distanciamentos e aproximações na cultura política da educação da sociedade brasileira. Estão envoltas por posições que descaracterizam os sujeitos e seus direitos, e proporcionam uma educação não reflexiva dos fatores sociais que os rodeiam. Por outro lado, verifica-se uma prática pedagógica isolada e individualizada, voltada para formar pessoas para melhores posições no mercado de trabalho.

Destacamos as principais problemáticas das políticas educacionais para formação do pedagogo, que têm evidenciado atrasos e ausências de uma ação efetiva para promover uma formação inicial de qualidade, sendo importante salientar que esse fato também contribui para a compreensão da ação do Estado a partir de práticas liberais e suas mínimas intervenções nas necessidades da sociedade.

Saviani (1999, p. 41-42) faz uma afirmação que mostra o quão importante é a compreensão da natureza da educação: “é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista”.

Nesse contexto, as finalidades do cargo de ATP (pedagogo) escolar passam por uma análise do real, exige uma compreensão da totalidade da qual fazemos parte, das incoerências que permeiam as determinações legais e das ações necessárias para a superação dos problemas. É imprescindível entendermos quais alterações e mudanças vêm ocorrendo no mundo contemporâneo do trabalho, identificando seus sentidos, significados e suas mais importantes consequências.

Para Antunes (2009, p. 12), a constatação de Os Sentidos do Trabalho é clara:

Se, por um lado, necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social. O sentido do trabalho que estrutura o capital acaba sendo desestruturante para a humanidade; na contrapartida, o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade é potencialmente desestruturante para o capital.

Para compreender como esta pesquisa entra no cenário das publicações brasileiras, realizamos uma investigação para justificar a importância do tema e o problema apresentado. O levantamento bibliográfico realizado centrou-se sobre o que se tem produzido nos últimos dezessete anos a respeito de aspectos relacionados ao cargo de ATP. Trata-se de uma revisão sistemática, sobre as publicações no período entre 2006 e abril de 2023, dentro das seguintes bases de dados: teses e Dissertações da CAPES. Os descritores utilizados foram “Assistente Técnico-Pedagógico”; “Pedagogia”; e “Políticas Educacionais”.

Com relação ao descritor “**Assistente Técnico-Pedagógico**”, encontramos seis textos, dos quais três foram excluídos, pois apresentaram o ATP inserido em uma atividade única do setor administrativo ou pedagógico da escola, como serviços em biblioteca, programas de formação continuada de professores e programa de correção de fluxo. Portanto, distanciaram-se do nosso objetivo, que é analisar o ATP (pedagogo) escolar que atua em múltiplas ações pedagógicas e administrativas no contexto escolar, em consonância com as atribuições legais do cargo. Já com o descritor “**Pedagogia**”, encontramos 37 dissertações e 11 teses, que problematizam o processo de construção, implantação e as propostas curriculares para formação do pedagogo e sua carreira profissional. Foram excluídas as produções que refletem a atuação do Pedagogo em espaços não escolares e em atividade únicas, como Educação Especial, Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos, na gestão escolar, na Educação Infantil, e outras que trazem temas distantes do que queremos nesta pesquisa. Assim, selecionamos as que mais contribuíram para o embasamento de nossa pesquisa, pois buscam compreender o processo que culminou com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP) (Brasil, 2006), verificam o perfil de Pedagogo proposto pelo documento; além disso, trazem à discussão a situação atual curso de graduação em Pedagogia (licenciatura) na perspectiva do materialismo histórico e dialético, pressupostos definidos neste trabalho.

As outras produções também refletem sobre o curso de Pedagogia, mas com enfoques diferentes, o que justifica a exclusão delas desta pesquisa. Com relação ao descritor “**Políticas educacionais**”, a tese intitulada *Formação Docente no Brasil: elementos da tensão e disputa nas políticas educacionais*, apresentada por Alexandre de Oliveira Ferreira (2022), forneceu suporte sobre as políticas para a formação docente a partir das disputas e tensões em torno das concepções e anseios para formação docente, com intuito de apresentar apontamentos para as políticas educacionais no Brasil. Chegamos ao resultado de 3 (três) teses e 4 (quatro) dissertações, sistematizado no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Revisão Sistemática

(continua)

Títulos	Ano	Repositório	Base
Tese 1 – Formação Docente no Brasil: elementos da tensão e disputa nas políticas educacionais	2022	Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)	CAPES
Tese 2 - A Relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do Materialismo Histórico-Dialético	2014	Universidade Estadual de Maringá	CAPES

(conclusão)

<b>Títulos</b>	<b>Ano</b>	<b>Repositório</b>	<b>Base</b>
Tese 3 - Pedagogia e Pedagogos Escolares	2006	Universidade De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP	CAPES
Dissertação 1 - O Assistente Técnico-pedagógico: suas atribuições legais e a prática profissional	2013	Universidade Do Vale Do Itajaí, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI - SC	CAPES
Dissertação 2 - O perfil e a atuação do Assistente Técnico-pedagógico na rede de ensino público do Estado de São Paulo	2008	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC - SP	CAPES
Dissertação 3 - Sentidos de Assistentes Técnico-pedagógicos (ATP)	2007	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC - SP	CAPES
Dissertação 4 - Licenciatura em Pedagogia no Brasil: raízes políticas pedagógicas de sua história recente	2019	Pontifícia Universidade Católica De Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC Goiás	CAPES

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Uma das dissertações analisadas foi *O Assistente Técnico Pedagógico: suas atribuições legais e a prática profissional*, de Shirlei de Souza Corrêa (2013), que teve como objetivo estabelecer relações entre as atribuições legais e as praticadas pelo ATP, e que trouxe dados legais imprescindíveis para esta pesquisa.

Na dissertação intitulada *O perfil e a atuação do assistente técnico-pedagógico na rede de ensino público do Estado de São Paulo*, de Valéria de Souza (2008), são traçados perfis dos ATP e de sua atuação profissional na rede pública do Estado de São Paulo, permitindo conhecer o cotidiano desse profissional em outra região do Brasil. Destaca-se o capítulo I, intitulado *Um olhar sobre a profissão docente e sobre a identidade profissional do ATP*, em que a autora traz algumas contribuições para esta pesquisa, pois discute a profissão docente, sua profissionalização e a identidade profissional do ATP.

Em seguida, analisamos *Sentidos de Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP)*, de Nancy de Campos Freitas Roque (2007), dissertação em que encontramos algumas contribuições que possibilitaram repensar ações e intenções do trabalho do Pedagogo ATP, principalmente sobre os sentidos inerentes a cada um deles. Esse trabalho objetivou identificar e comparar as características do trabalho do Conselho Pleno (CP) e do Pedagogo ATP no âmbito escolar.

Destacamos, também, as contribuições de Umberto de Andrade Pinto, apresentada na tese *Pedagogia e Pedagogos Escolares* (2006), cujo objetivo foi ressignificar o papel do

Pedagogo na escola atual. O estudo parte do princípio de que a escola, como instituição educacional cada vez mais complexa, necessita da mediação profissional do Pedagogo escolar no desenvolvimento qualitativo dos processos de ensino e aprendizagem que nela ocorrem.

Os estudos apresentados na tese intitulada *Licenciatura em Pedagogia no Brasil: raízes políticas pedagógicas de sua história recente*, por Silvia Reis Fernandes (2019), trazem à discussão a situação atual curso de graduação em Pedagogia (licenciatura), tendo como pano de fundo os embates político-pedagógicos ocorridos ao longo do processo de reformulação do curso. As análises apontam aspectos relevantes em relação a posicionamentos dos vários atores envolvidos nos embates em torno das Diretrizes Curriculares: a) reconhecimento do impacto da posição de defesa da docência como base da identidade do curso no movimento pela reformulação do curso e na legislação; e b) persistência de opiniões que indicam o reducionismo do curso a apenas uma dimensão da Pedagogia, isto é, a preparação para o exercício da docência.

Outra tese analisada foi a intitulada *Formação Docente no Brasil: elementos da tensão e disputa nas políticas educacionais*, apresentada por Alexandre de Oliveira Ferreira (2022), cujo estudo que versa sobre as políticas para a formação docente a partir das disputas e tensões em torno das concepções e anseios para formação docente, com intuito de demonstrar apontamentos para as políticas educacionais no Brasil.

Por fim, analisamos a tese *A Relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do Materialismo Histórico e dialético*, estudos de Manoel Gonçalves dos Santos (2014), que discute a qualificação docente na temática da relação teoria e prática, haja vista o potencial formativo com que esse binômio se reveste, bem como pela perspectiva dicotômica com a qual ele historicamente tem sido conduzido em configurações curriculares e práticas de formação.

Frente a essa revisão sistemática, percebemos que ainda existe uma lacuna sobre a história, a finalidade e o sentido do cargo de ATP (pedagogo) escolar, a qual pretendemos contribuir com esta pesquisa, no campo científico, trazendo reflexões sobre o Curso de Pedagogia no âmbito da formação inicial e continuada, contribuindo para a valorização da profissão do ATP (pedagogo) escolar.

Para além desta introdução, que é a **primeira seção**, a presente dissertação, tem mais quatro seções. Na **seção dois**, intitulada *Quem é o Assistente Técnico-Pedagógico?* Discorreremos sobre a trajetória de construção da carreira profissional ATP desde o surgimento do cargo, as leis pertinentes e seu campo de trabalho dentro da escola pública da rede estadual catarinense. Apresentamos a composição atual do quadro de Pessoal do Magistério Público

Estadual de Santa Catarina, as atribuições específicas de cada cargo que desenvolve na escola e consequentes alterações, fazendo correlações entre as atribuições legais e a prática desenvolvida pela pesquisadora, pedagoga Assistente Técnico-Pedagógico, durante a história de vida e relações no trabalho pedagógico. Tomamos como referências as principais publicações legais do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina: Lei Complementar (LC) N° 49, de 24 de abril de 1992 (Santa Catarina, 1992a), LC N° 1139, de 28 de outubro de 1992 (Santa Catarina, 1992b), LC N° 288, de 10 de março de 2005 (Santa Catarina, 2005), e a LC N° 668, de 28 de dezembro de 2015 (Santa Catarina, 2015a), que dispõe sobre o atual Quadro de Pessoal do Magistério Público.

Na **seção três**, intitulada *Políticas Educacionais para a formação do Pedagogo no Brasil*, apresentamos o cenário educacional dos anos 1990, a fim de compreender como as reformas sociais políticas se entrelaçam às exigências emergenciais do sistema capitalista e interferem diretamente no contexto educacional brasileiro, causando impactos na qualidade de formação e no trabalho dos agentes que estão na escola à frente da educação. O ATP (pedagogo) escolar passou por diversas alterações legais na sua profissionalização, conforme demonstrado na seção dois, ele é o principal alvo dos interesses governamentais. Afinal, a Pedagogia habilita para múltiplas funções e para vários campos de atuação, escolares e não escolares, tornando o pedagogo um profissional polivalente *flexível e adaptável* para qualquer atividade. Temos a pretensão de debater a formação do Pedagogo contextualizada com as questões sociopolítico-culturais e educacionais que se apresentam na sociedade. Apresentamos, então, os caminhos da Pedagogia com foco nos aspectos principais da história de formação do pedagogo, abordando as principais resoluções, diretrizes curriculares e suas relações com os movimentos históricos, sociais e educacionais.

Na **seção quatro**, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa. Com a finalidade de explorar e compreender com profundidade as finalidades do cargo de ATP (pedagogo) escolar que atua hoje na escola pública da rede estadual de ensino de Santa Catarina, seguimos com a metodologia proposta pelo materialismo histórico-dialético: partindo de dados empíricos, o real é observado pelo sujeito diretamente em sua aparência e indiretamente em sua essência, de modo a possibilitar o entendimento e o desvelamento dos processos presentes nos fenômenos estudados, distinguindo, assim, aquilo que é aparente daquilo que é essencial apreender no processo de investigação.

Conforme destaca Cury (1986, p. 13), “a educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no

contexto objetivo de sua situação histórico-social. [...] historicamente determinada por um modo de produção dominante, [...] o capitalismo”.

Considerando a educação um processo dinâmico que se constrói e se transforma diante das contradições e hipóteses que acontecem entre as relações e inter-relações sociais, a abordagem dialética do materialismo histórico objetivou interpretar, de forma qualitativa, através de categorias de análise, as partes da realidade educacional em constante relação com a totalidade. Esse movimento do pensamento vai da teoria para a prática e desta para a teoria, buscando o concreto, isto é, demonstrando o conhecimento verdadeiro: a práxis.

Conforme já exposto, Saviani (1999) reafirma a importância da compreensão da natureza da educação, afirmando que é fundamental progredir na compreensão da natureza singular da educação, o que possibilitará a análise das intrincadas interações que delineiam sua inserção contraditória na estrutura social capitalista.

Nesse sentido, a análise da multiplicidade dos fenômenos foi desenvolvida levando em consideração as categorias conceituadas por Cury (1986): reprodução, totalidade, mediação, contradição e hegemonia. Em uma perspectiva de totalidade, as análises das fontes da pesquisa educacional objetivaram entender os determinantes reais e concretos, do mais simples ao complexo, em um movimento dialético, considerando as mediações e as contradições inerentes nas fontes que problematizam o objeto de estudo, permitindo compreensão e análise.

Essas relações contraditórias da totalidade estão inseridas na sociabilidade neoliberal do modo de produção capitalista. Logo, as políticas educacionais precisam ser situadas no contexto mais amplo da sociedade, a fim de compreender esses elementos que permeiam o objeto de análise e negar uma visão estreita do conhecimento.

Então, as categorias de análise expressaram um valioso instrumental, permitindo uma leitura do problema educacional existente nesta pesquisa, com vistas à transformação.

Na **quinta seção**, problematizamos as finalidades da existência do cargo, identificamos os sentidos/significados do profissional do ATP (pedagogo) escolar à luz dos estudos de Cury (1986), por meio das seguintes categorias: trabalho, trabalho pedagógico, totalidade, reprodução, mediação, contradição e hegemonia.

Desse modo, a análise acerca da realidade foi proposta em um movimento de compreender a realidade como todo, de forma dialética, isto é, compreender a trama de relações que a objetivaram. A interpretação dos dados envolveu explicar e enquadrar as ideias em relação à teoria e à ação, tornando-os compreensíveis.

Compreende-se que, dessa forma, foi possível analisar o objeto da nossa pesquisa e chegar a sua essência, descobrindo aspectos fundamentais de organização dos governos através da história. Apresentamos a conclusão com os achados da pesquisa na última seção, contendo as análises dos objetivos e da hipótese, as limitações da pesquisa, as recomendações e os apontamentos de temáticas para futuros estudos. Por último, apresentamos as considerações resultantes do processo de conhecimento do objeto, com vistas a responder o problema da pesquisa.

Assim, entende-se que o conhecimento teórico tem origem na prática e a ela deve se dirigir no sentido de transformá-la, tendo em vista a ampliação da dignidade dos sujeitos sociais que a compõem e a movimentam. Tal entendimento também se aplica à formação de professores e à prática educativa de um modo geral, enquanto ações constituintes e constituidoras da realidade social, pois é a partir desses pressupostos que realizamos essa investigação.

## 2 QUEM É O ASSISTENTE TÉCNICO PEDAGÓGICO?

Este capítulo busca a compreensão histórica da constituição do magistério enquanto carreira profissional regulamentada pelo Estado de Santa Catarina. Assim, tendo como base leis e documentos orientadores de políticas nacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e próprios do Estado de Santa Catarina, amparamo-nos em contribuições de Gatti *et al.* (2019) e outros autores. O capítulo está organizado a partir de um breve histórico de criação e organização da Secretaria de Estado da Educação; e do contexto educacional e da trajetória histórica do cargo de ATP nos diversos espaços educacionais públicos do Estado, desde a criação do cargo até a sua chegada na escola. O quadro ocupacional dos servidores da Secretaria de Educação do referido Estado, constante na Lei Complementar Nº 668 de 2015 (Santa Catarina, 2015a), com destaque para o cargo de ATP (pedagogo) escolar e suas atribuições é o foco desta análise, pois buscamos compreender os motivos da criação do referido cargo, conhecer sua trajetória histórica e trazer reflexões sobre a prática pedagógica no âmbito escolar.

A década de 90 foi marcante na história da educação brasileira, com embates teóricos no contexto de reivindicações entre os educadores, por propostas educacionais alternativas, devido às resistências contra o neoliberalismo. Nesse bojo surgiram políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que trouxe significativas mudanças para a educação nacional.

### 2.1 A CHEGADA DO ASSISTENTE TÉCNICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Frente aos desafios propostos na década de 1990, o Estado de Santa Catarina concentrou esforços na construção da Proposta Curricular Catarinense (1990) e no processo de nucleação de escolas de séries iniciais do Ensino Fundamental. Na perspectiva dos movimentos que reivindicam mudanças, destacam-se pautas como democratização da gestão, reformas curriculares, ampliação da escolarização, participação dos movimentos sociais nos processos decisórios da política educacional, educação popular, alfabetização, entre outras.

Nesse cenário, as reformas educacionais influenciaram o trabalho global, de modo que a prática fragmentada entrou em declínio. As políticas educacionais voltaram-se para a gestão pedagógica, em substituição às antigas habilitações (Administração escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional), ganhando notoriedade no país, enquanto a rede estadual de Santa Catarina apresenta uma trajetória própria, com nomenclatura diferenciada: Assistente

Técnico-Pedagógico (ATP). Constatamos que essa nomenclatura é pouco utilizada nos órgãos educacionais, visto que o ATP não aparece nos referenciais teóricos da Pedagogia Nacional que fizeram parte desta pesquisa. A busca por referências sobre a criação do referido cargo obteve contribuições principalmente de trabalhos publicados em Santa Catarina.

A ex-Diretora de Educação Básica e Profissional da Secretaria de Educação do referido Estado (SED-SC), Gilda Mara Marcondes Penha, quando da abertura da única formação continuada promovida pela já mencionada SED-SC, o I Seminário Catarinense dos Articuladores Pedagógicos, direcionado aos profissionais que atuam na rede pública estadual, afirmou o seguinte:

No contexto atual, no qual são muitos os desafios vivenciados pelas escolas, assistentes técnicos pedagógicos, orientadores, supervisores e administradores escolares são desafiados a assumir o papel de articuladores pedagógicos. Isso tudo, priorizando a qualificação da aprendizagem dos alunos, a reelaboração do projeto político pedagógico da unidade escolar, a formação continuada dos professores, organizando espaços, tempos e atividades que subsidiem as práticas pedagógicas (Santa Catarina, 2011).

O termo *articulador pedagógico* merece destaque nessa fala. A figura do ATP escolar destaca-se como *articulador* e representante do contexto atual desafiador da escola; vincula-se a ele o projeto pedagógico da escola, conteúdo programático e as pessoas envolvidas no projeto – professores, gestores, pais e alunos. Para ele, é impossível harmonizar esses três eixos sem responder à seguinte questão: quais seriam, então, as características que fariam do ATP escolar um profissional capacitado a desempenhar o papel de articulador?

O artigo intitulado *A coordenação pedagógica na rede estadual de ensino catarinense: a implantação do cargo*, escrito pela Professora Shirlei de Souza Corrêa (2014), aponta alguns pressupostos que nos dão pistas para a compreensão da criação do cargo de ATP, que são: a) os movimentos que instituíram a descentralização de poderes e que ocasionaram uma sobrecarga no trabalho do diretor, havendo a necessidade de contribuições no campo da gestão escolar e pedagógica na escola; b) o pressuposto de haver um movimento de redefinição da função historicamente assumida pelo supervisor escolar; e c) no imbricamento entre a história do curso de Pedagogia e da Supervisão Escolar, originou-se da extinção dos cargos de especialista. Não podemos esquecer que *especialistas* são profissões regulamentadas no Brasil, e estabelecem as atribuições de coordenação e de participação juntamente com a equipe pedagógica escolar. A presença dos especialistas em educação (administrador escolar, orientador educacional e supervisor escolar) deixou marcas nos anos 1990, como agentes de práticas educativas, sendo um período positivo nas escolas, e suas contribuições tornaram-se essenciais nas diversas situações que se apresentam entre o

pedagógico e a sala de aula: na definição dos objetivos educativos, nas questões psicológicas, sociais, culturais peculiares do processo de ensino e aprendizagem, na intervenção aos problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação escolar, na coordenação do planejamento de ensino, nas paradas pedagógicas para estudos, nos conselhos de classe, na inovação técnica e metodológica do ensino, entre tantas outras.

Corrêa (2014) destaca que o Estado de São Paulo apresentou um diferencial: a função de Professor Coordenador Pedagógico, sendo um marco para a instalação de um cargo semelhante ao de ATP no interior das escolas públicas paulistas, a partir das reformas instauradas na década de 1990. Professores sem habilitação específica e com pouca experiência assumiram a tarefa de coordenação pedagógica, ocupando a função dos especialistas em educação. Esses aspectos que envolvem a criação do cargo de ATP não são tão relevantes frente às diversas dimensões e tarefas de trabalho que se apresentam no cotidiano escolar para esse profissional.

A reforma educacional dos anos 1990 trouxe novas configurações à formação do professor/pedagogo, exigindo o desenvolvimento do fazer técnico como estratégia para garantir o seu emprego, tornando sua prática um trabalho descompassado.

Diante do exposto, realizamos um esforço para apresentar o caminho percorrido pelo ATP na história da educação catarinense. O quadro 2 apresenta as principais leis que acompanharam essa trajetória.

Quadro 2 – Cargo de ATP no Magistério Público Estadual de Santa Catarina

(continua)

Legislação	Grupo Ocupacional	Cargo	Formação Exigida	Ocupação	Campo de atuação
Lei Complementar – LC Nº 49, de 24 de abril de 1992a <b>Novo plano de cargos e salários</b>	Magistério	ATP	Professor I – 2º grau (com qualquer licenciatura)	Técnico para tratar de questões voltadas à educação.	Órgãos centrais da Secretaria de Educação
Lei Complementar – LC Nº 1139, de 28 de outubro de 1992b <b>Plano de cargos e carreiras do Magistério Público</b>	Magistério	ATP	Curso superior em Licenciatura plena na área da educação	Técnico para tratar de questões voltadas à educação.	Setores da administração da SED; Escolas da rede pública estadual
Lei Complementar – LC Nº 288, de 10 de março de 2005 <b>Transforma cargos de Professor em ATP</b>	Magistério	ATP	Professor (em qualquer área)	Participação e contribuição nos assuntos pedagógicos da escola.	Escolas da rede pública estadual

(conclusão)

Legislação	Grupo Ocupacional	Cargo	Formação Exigida	Ocupação	Campo de atuação
Lei Complementar – LC Nº 668, de 28 de dezembro de 2015 <b>Quadro de Pessoal do Magistério Público</b>	Magistério	ATP	Curso superior – Licenciatura em Pedagogia	Apoio técnico	Escolas da rede pública estadual
Decreto Nº 1061, de 14 de fevereiro de 2017 <b>Regulamenta o quadro lotacional da LC 668/2015</b>	Magistério	ATP	Licenciatura Plena em Pedagogia	Coordenação pedagógica – Funções de Especialista em assuntos educacionais (Administrador escolar, Supervisor escolar e Orientador educacional)	Escolas da rede pública estadual

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Santa Catarina (1992a; 1992b; 2005; 2015; 2017a).

Nesse mesmo ano de 1992, no cenário de mudanças na educação, foi promulgada, no Estado de Santa Catarina, a LC Nº 49, de 24 de abril de 1992, que dispõe sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual.

Art.1 – Fica criado o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual com os seguintes cargos de carreira, que compõem o Grupo Magistério:

- I – Professor;
  - II – Especialista em assuntos educacionais;
  - III – Consultor educacional;
  - IV – Assistente Técnico-Pedagógico
- (Santa Catarina, 1992a).

Formavam o quadro do magistério público do Estado, até 1992, os cargos de Docente e de Especialista em Assuntos Educacionais (Administrador escolar, Supervisor Escolar e Orientador Escolar), profissionais que surgiram nos movimentos instituídos a partir de 1969, com a reestruturação do curso de Pedagogia, reproduzindo uma ideologia resultante da Reforma Universitária de 1968<sup>5</sup>.

O novo cargo de ATP foi direcionado, inicialmente, para trabalhar como técnico nos órgãos centrais da Secretaria de Educação, a fim de tratar das questões voltadas à Educação. Assim, todos os professores Nível I (2º grau - Magistério) passaram automaticamente para uma nova situação, transformando-se em ATP, assegurando o mesmo nível e referência da carreira do magistério e com as seguintes atribuições: a) participar de estudos de natureza técnica sobre administração; b) auxiliar no estudo de caso e propor aperfeiçoamento e

<sup>5</sup> Nome da reforma do sistema educacional brasileiro de nível superior realizada durante o período do regime militar (1964-1985), sob o comando do Ministro da Educação, Favorino Bastos Mércio. Essa reforma, de 1968, teve como ênfase a racionalização administrativa das universidades, ficando caracterizada principalmente pela preocupação em “disciplinar” o processo de escolha dos dirigentes nas universidades. “Somente poderiam atuar na oferta do ensino superior, sociedades civis sem fins lucrativos, sob a forma de associações ou fundações” (Menezes, 2001, p. 1).

adequação da legislação, métodos e técnicas de trabalho; c) auxiliar na programação de trabalho, na implantação e controle das práticas de pessoal, na seleção, classificação de documentação, na execução de programas e projetos educacionais e no desenvolvimento de atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem; e desenvolver outras atividades afins ao cargo e a sua área de atuação (Santa Catarina, 1992a).

Quadro 3 - Quantitativo de Pessoal do Magistério Público Estadual (1992 - 2023)

Grupo Ocupacional Cargo de Provimento Efetivo		Quantitativo/Ano			
		LC 1.139/92	LC 288/04	LC 668/15	SED-SC 2023
Apoio Técnico	Assistente Técnico Pedagógico	500	3.500	2.500	1.625
	Especialistas em Assuntos Educacionais (Orientador Educacional, Supervisor Escolar e Administrador Escolar)	14.000	-	5.500	940

Fonte: Santa Catarina (2023).

Os dados acima mostram a evolução do quantitativo de Pessoal do magistério Público Estadual no período de 1992 a 2023, de acordo com as leis correspondentes. Percebe-se que o número de especialistas em assuntos educacionais é significativo em 1992, expressando a *preocupação* do governo diante das exigências das políticas sociais e educacionais vigentes, advindas do neoliberalismo, e a relevância desses profissionais na escola para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Esse ano marcou a criação de 500 cargos de ATP com funções técnicas e administrativas nos órgãos da Secretaria de Educação.

No mesmo ano de 1992, foi promulgada a LC N° 1139, de 28 de outubro, sinalizando que “o ocupante do cargo de Assistente Técnico Pedagógico, a critério da administração pública, poderá ter lotação em escolas da rede pública estadual”, com a exigência de curso superior em licenciatura plena na área da educação (Santa Catarina, 1992b). Então, ao ATP técnico e professores que atuavam nos órgãos da SED, foi ofertada a possibilidade de se deslocarem para a escola, sendo enquadrados como ATP, conservando as atribuições desse cargo, mas com curso superior na área da educação.

Mais à frente, em 2001, através de concurso público (edital 003/2001), foram admitidos ATP com lotação específica nos órgãos de Administração da SED e Coordenadorias Regionais de Educação, enquadrados como cargo de nível superior com habilitação na área da educação, permanecendo com as mesmas atribuições técnicas já determinadas anteriormente.

Esse foi um momento importante para a educação catarinense. O trabalho do ATP, tanto na SED como nas Coordenadorias, trouxe suporte para a organização dos setores da escola, participação em projetos e eventos, e sobretudo para o acompanhamento do planejamento do processo de ensino e aprendizagem.

Ao final do prazo de validade do referido concurso, a LC N° 288, de 10 de março, transformou 3.500 (três mil e quinhentos) cargos de professor em Assistente Técnico-Pedagógico (Santa Catarina, 2005a). A mesma LC acrescenta que “o ocupante do cargo de Assistente Técnico Pedagógico, a critério da administração pública, poderá ter lotação em escolas da rede pública estadual” (Santa Catarina, 2005a). Portanto, contrariou o que trazia o concurso de ingresso ao magistério público catarinense (Santa Catarina, 2001).

O ano de 2004/2005 é marcado pela chegada do ATP na escola, aumentando consideravelmente o número desses profissionais.

Em 2015, percebe-se decadência marcante no número, tanto de especialistas como de ATP, configurando um momento frágil para a qualidade da educação pública da rede catarinense. Atualmente, a situação apresenta-se em um nível ainda mais inferior e preocupante. Comparando a descrição detalhada do cargo constante no anexo IV da LC de N° 49 (Santa Catarina, 1992a), foram acrescentadas outras atribuições à função, quando promulgada a LC N° 668 (Santa Catarina, 2015a), configurando, a nosso ver, uma sobreposição de atividades para que o ATP (pedagogo) consiga desempenhá-las. São elas: participar com a comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico; auxiliar na distribuição dos recursos humanos, físicos e materiais disponíveis na escola; participar do planejamento curricular; auxiliar na coleta e organização de informações, dados estatísticos da escola e documentação; contribuir para a criação, organização e funcionamento das diversas associações escolares; comprometer-se com atendimento às reais necessidades escolares; participar dos conselhos de classe, reuniões pedagógicas e grupos de estudo; contribuir para o cumprimento do calendário escolar; participar na elaboração, execução e desenvolvimento de projetos especiais; administrar e organizar os laboratórios existentes na escola; auxiliar na administração e organização das bibliotecas escolares e executar outras atividades de acordo com as necessidades da escola (Santa Catarina, 2015a).

Verifica-se uma ampliação considerável nas atribuições do ATP: mantém o desenvolvimento de atividades técnicas, burocráticas e administrativas, e amplia-se para a participação e contribuição nos assuntos pedagógicos da escola. A LC N° 668 (Santa Catarina, 2015a) pontua que as atribuições específicas dos especialistas em assuntos educacionais começam a ser estendidas ao professor ATP, esse novo cargo da área da educação. Vale

lembrar que, no período de 1992 a 2017, o Estado de Santa Catarina não mais ofertou vagas nas escolas públicas para especialistas. No entanto, em paralelo, observou-se a efetivação de ATP nos diversos campos da educação catarinense.

Com efeito, essas alterações demonstram uma contraposição ao art. 5, item IX, da LC Nº 170, de 07 de agosto de 1998, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, a qual determina que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “membros do quadro de pessoal do magistério, técnico-administrativo e de serviços em número suficiente e permanentemente qualificados para atender a demanda escolar” (Santa Catarina, 1998). O termo *Profissionais qualificados* é especificado pelo capítulo IV da referida lei, no art. 17, que trata das atribuições dos profissionais da educação: “§ 2º Os especialistas, compreendendo os administradores, os supervisores, os orientadores educacionais, e outras ocupações que forem instituídas, constituem categorias distintas, com funções próprias, a serem especificadas em lei” (Santa Catarina, 1998).

Nesse ponto das reflexões, questionamos: a Escola conta com profissionais em número suficiente, qualificado e permanentemente aperfeiçoado para o papel e finalidades a que se propõem? É nessa perspectiva que relacionamos as finalidades da existência do ATP pedagogo na escola, alegando a necessidade de formação inicial adequada, acompanhamento inicial na carreira e aperfeiçoamento constante.

Nosso entendimento completa-se através das determinações legais previstas no capítulo XI da já mencionada LC Nº 170, ao afirmar, em seu Art. 74, que “a formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, garantida a base comum nacional” (Santa Catarina, 1998).

A legislação deixa claro que os especialistas terão funções e atribuições próprias, considerando sua formação inicial. Entende-se que o sistema escolar se apresenta permanentemente em crescimento e que surgem, a cada dia, novas modalidades de práticas educativas na sociedade. Consequentemente, há necessidade maior de agentes do processo educacional, como professores, gestores, supervisores, orientadores, técnicos pedagógicos e outros. Libâneo (2022, p. 61) reforça que “níveis distintos de prática pedagógica requerem uma variedade de agentes pedagógicos e requisitos específicos de exercício profissional que um sistema de formação de educadores não pode ignorar”.

As necessidades advindas com a expansão das escolas desencadeiam o aumento de atividades na organização dos espaços físicos e dos recursos materiais, na gestão escolar, no planejamento curricular, e na coordenação das atividades pedagógico-didáticas dos professores. Essas práticas requerem conhecimentos e habilidades específicas. “As teorias da aprendizagem, do currículo, do processo de conhecimento, da didática, implicam níveis de aprofundamento teórico que o currículo da Licenciatura não comporta” (Libâneo, 2022, p. 61).

Assim, no ano de 2005, em um momento de escassez de profissionais habilitados para as situações citadas acima, o ATP assumia o cargo nas escolas públicas da rede estadual de Santa Catarina, através de concurso público realizado de acordo com o edital de Nº 12/2005, que exigia formação em curso superior, com licenciatura plena na área da Educação (Santa Catarina, 2005b). Assumiria o regime de trabalho de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais, com vencimento fixado em níveis e referências, segundo os valores constantes do Anexo VI, LC Nº 1139/92 (Quadro 4).

Quadro 4 - Níveis e referências do cargo de ATP

Cargo	Nº de Cargos	Nível	Habilitação Profissional
Assistente Técnico-Pedagógico	500	1	Habilitação de 2º Grau, específica para o magistério
		2	
		3	
		4	Habilitação obtida em curso de nível superior, de curta duração, na área da educação, com registro no MEC
		5	
		6	
		7	Habilitação obtida em curso de nível superior, de duração plena, na área da educação, com registro no MEC
		8	
		9	
		10	Habilitação obtida em curso de nível superior, de duração plena, na área da educação, com registro no MEC e curso de pós-graduação, na área de atuação ou formação
		11	
		12	

Fonte: Santa Catarina (1992b).

Nesse processo de adequação profissional para a prática no âmbito escolar, o ATP não recebeu formação preparatória para o cargo, somente uma lista de atribuições, já existentes, conforme descrita anteriormente, sendo reportada para a Lei Complementar Nº 288, de 2005 (Santa Catarina, 2005a). Vale destacar que a Secretaria de Estado da Educação (SED) promoveu, seis anos depois da chegada do ATP na escola, a participação de 2.200 educadores, dos quais 1.318 são assistentes técnicos-pedagógicos, no I Seminário Catarinense dos Articuladores Pedagógicos, em Florianópolis (2011), com o objetivo de dar formação

continuada aos ATP e especialistas em assuntos educacionais da rede pública estadual de ensino. O referido seminário ofereceu conhecimentos e práticas que contribuíram para a construção da identidade desses profissionais, a fim de qualificar as práticas pedagógicas e de gestão. Trouxe como temas a Identidade do Articulador Pedagógico: definições da profissão e atribuições; o Articulador Pedagógico e o Projeto Político Pedagógico; e o Articulador Pedagógico e a Formação Continuada na Escola. Constata-se a falta de acolhimento e preparação do ATP escolar para o cargo, na declaração do Secretário da Educação de SC, quando fez a abertura do evento: “Este evento é para vocês e desde que teve concurso (2005) para o ATPs, não havia sido promovida nenhuma capacitação e vamos continuar realizando seminários como este” (Santa Catarina, 2011).

Durante a palestra, as mestras e doutoras em Educação deixaram claro o seu objetivo: propor qual o papel desse profissional no Brasil e em Santa Catarina. Destacaram a importância de refletir sobre as questões que permeiam a complexidade do articulador, e lembraram mais uma vez que não existe formação para essa área. Baseada em pesquisas, a educadora que dividiu a palestra de abertura com Vera Maria Nigro de Souza Placco, da PUC de São Paulo, enfatizou que “este profissional ainda não é valorizado como deveria” (Santa Catarina, 2011).

Considerando a importância do evento, é notável a preocupação das palestrantes sobre a inexistência de formação e desvalorização do ATP escolar. E agora? Se o ATP não é especialista, quais as finalidades desse cargo novo, que chegava na escola?

Mais tarde, a LC N° 457 trouxe algumas alterações, definindo, em seu art. 4, § 1º, que

Nas unidades escolares em que não forem preenchidas as vagas do concurso público para o cargo de Assistente de Educação, as funções inerentes ao cargo poderão ser exercidas, temporariamente, por Professor excedente, por Especialista em Assuntos Educacionais ou por Assistente Técnico-Pedagógico (Santa Catarina, 2009).

Percebe-se, mais uma vez, o deslocamento emergencial de profissionais do magistério para o desempenho de outras funções no âmbito escolar. A falta de profissionais e morosidade na organização por parte dos órgãos superiores acarreta ajustes repentinos e improvisações no trabalho pedagógico. Vale destacar que essa experiência foi vivenciada pela pesquisadora. O pouco tempo de trabalho no cargo de ATP ainda era permeado por muitas dúvidas, incertezas e angústias diante das inúmeras atribuições previstas em lei.

Para a compreensão da qualidade da educação, formação docente e suas condições de trabalho, dentre tantos outros fatores, é impreterível a vinculação à valorização dos professores e ao estímulo à sua formação inicial e continuada.

No artigo intitulado *Direito à educação e valorização profissional – o papel do Estado e da sociedade*, Juçara Dutra Vieira (2016, p. 7) esclarece que

A educação como direito da sociedade corresponde ao dever do Estado em assegurá-la. Nesse sentido, as carreiras são indispensáveis, embora não sejam exclusivas do Estado, [...]. De um lado, elas representam importante aspecto da profissionalização na medida em que estimulam a dedicação ao trabalho. De outro, representam o direito da sociedade em contar com um conjunto orgânico de trabalhadores estáveis na função pública, ou seja, sem risco de descontinuidades prejudiciais ao funcionamento das escolas e do sistema.

A conquista da valorização dos profissionais da educação estrutura-se através de conjunto de condições indissociáveis para o exercício da profissão: na garantia de carreiras com estabilidade e progressão, proteção e valorização profissional através do piso salarial profissional, integrando titulação acadêmica de qualidade e escola pública de qualidade.

A Lei N° 1.139, de 29 de outubro de 1992, que dispunha sobre o quadro de pessoal do magistério público catarinense, estabelecendo vencimentos e instituindo gratificações, vigorou por 23 anos (Santa Catarina, 1992b), quando foi praticamente substituída pela LC n° 668, de 28 de dezembro de 2015 (Santa Catarina, 2015a) que vigora na atualidade com o seguinte quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual:

1. Grupo Ocupacional de Docência: Professor;
2. Grupo Ocupacional de Apoio Técnico: a) Assistente Técnico-Pedagógico e b) Especialista em Assuntos Educacionais;
3. Grupo Ocupacional de Apoio Administrativo: Assistente de Educação;
4. Grupo Ocupacional de Gestão: Consultor Educacional (Santa Catarina, 2015a).

Percebe-se, a partir da Lei Complementar 668/15, já citada acima, a exigência da formação em curso superior em Pedagogia, e que os cargos de ATP, juntamente com o Especialista em Assuntos Educacionais, pertencem ao grupo ocupacional de apoio técnico, mas com atribuições e habilitações profissionais diferenciadas. Além disso, o trabalho do ATP nas Escolas Públicas Estaduais de Santa Catarina, no âmbito de sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, conservou-se com multitarefas em torno das questões administrativas e pedagógicas, conforme listamos a seguir:

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

Participar na execução de programas e projetos educacionais;  
 Prestar auxílio no desenvolvimento de atividades relativas à assistência técnica aos segmentos envolvidos diretamente com o processo ensino-aprendizagem;  
 Desenvolver outras atividades afins ao órgão e a sua área de atuação;  
 Participar com a comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico;  
 Auxiliar na distribuição dos recursos humanos, físicos e materiais disponíveis na escola;  
 Participar do planejamento curricular;  
 Auxiliar na coleta e organização de informações, dados estatísticos da escola e documentação;  
 Contribuir para a criação, organização e funcionamento das diversas associações escolares;  
 Comprometer-se com atendimento às reais necessidades escolares;  
 Participar dos conselhos de classe, reuniões pedagógicas e grupos de estudo;  
 Contribuir para o cumprimento do calendário escolar;  
 Participar na elaboração, execução e desenvolvimento de projetos especiais;  
 Administrar e organizar os laboratórios existentes na escola;  
 Auxiliar na administração e organização das bibliotecas escolares;  
 Executar outras atividades de acordo com as necessidades da escola (Santa Catarina, 2015).

Percebe-se que a atribuição de *desenvolver outras atividades afins ao órgão e a sua área de atuação* remete o ATP a um ambiente em que *tudo* deve fazer, sendo carregador de funções extremamente técnicas e burocráticas, em detrimento de atividades que aperfeiçoam o processo ensino-aprendizagem. E agora? Qual o sentido do cargo de ATP (pedagogo) na escola?

Vale destacar que, até 2006, as funções dos pedagogos escolares (supervisor escolar, orientador escolar e administrador escolar) se dividiam na administração burocrática, no acompanhamento dos discentes e na supervisão das atividades pedagógicas, que englobam desde o planejamento até a avaliação. Cabe lembrar que as características vinculadas aos cargos de especialistas não sofreram alterações com a referida Lei.

Porém, a partir de então, significativas mudanças marcaram o cotidiano da escola, com alterações que redimensionaram o papel do ATP. Para esse profissional, é delegada a participação no exercício de atividades cotidianas que vão desde questões burocráticas, de cunho mais técnico da administração das questões públicas, às questões pedagógicas, que envolvem o ensinar e o avaliar. Esse emaranhado de atribuições que apontam para várias direções, e que ocupam de maneira bastante extensa o período de trabalho desse profissional, podem certamente acarretar incertezas, dúvidas e dificuldades em estabelecer uma prática coordenada com uma teoria que a sustente e a represente.

Podemos perceber que o sistema educacional catarinense acompanhou as várias reformas educacionais ocorridas no Brasil ao longo desses anos, e com elas, os profissionais da educação também precisaram se adaptar e renovar-se. Alguns cargos foram sendo substituídos e outros foram criados, como foi possível observar nessa breve trajetória sobre o

ATP, que iniciou sua história como técnico, até assumir o seu lugar nas Escolas Estaduais de Santa Catarina.

Ambrósio e Bittencourt (2018, p. 21) apresentam, no artigo *O papel formativo do Assistente Técnico Pedagógico na Educação Escolar*, algumas considerações, relatando que

[...] o cargo de ATP ainda gera muitas dúvidas em relação às suas funções, na escola, principalmente, pela falta de orientação específica, por meio de cursos e formações destinadas aos profissionais da área, pelas Secretarias de Educação, e também pela abrangência nas atribuições descritas na referida Lei, possibilitando muitas interpretações.

Constata-se que a busca das finalidades do cargo de ATP (pedagogo) escolar foi sendo marcada por mudanças que nunca cessaram, sempre reservando surpresas, que vêm se desenrolando ao longo dos anos, tornando a função cada vez mais complexa e sem definições próprias quanto à sua atuação.

Nesse momento histórico da educação, é perceptível a diminuição do número de supervisores, orientadores e administradores lotados e em efetivo exercício. Isso ocorre em decorrência de remoções, aposentadorias, readaptações, por assumir cargo de diretor de escola, e principalmente pelo fato de não haver publicação de vagas em concursos públicos para os cargos citados acima há mais de 30 anos, desde 1992.

Conseqüentemente, a atividade como suporte direto ao trabalho pedagógico da escola, realizada pelos especialistas educacionais, que são agentes necessários e indispensáveis à garantia da qualidade da educação, mostra estar desmoronando.

Consideramos importante apresentar os princípios básicos das atribuições dos especialistas em assuntos educacionais (administrador escolar, orientador escolar e supervisor escolar) contidas na LC Nº 668, de 2015 (Santa Catarina, 2015a), a fim de conhecimento, análise e reconhecimento das diferenças existentes entre as atribuições dos profissionais acima citados, devido à importância do trabalho articulado com a gestão administrativa e pedagógica da escola.

Os princípios quanto à função da administração escolar estão relacionados à natureza da organização, coordenação, supervisão de estoques, acompanhamento da frequência dos funcionários, controle e registro dos recursos financeiros, atualização de toda a legislação educacional, fiscalização dos serviços de secretaria, entre outros.

O orientador escolar, cargo quase inexistente nas instituições de ensino, teve seu valor arquivado por muitos governos de Santa Catarina. Seu trabalho está direcionado a compreender o comportamento dos estudantes, sua relação com os estudos e a instituição, garantindo o acesso e permanência do aluno na escola.

O supervisor escolar atua diretamente com o corpo docente da escola, com a função de coordenar as práticas pedagógicas, assim como acompanhar o desenvolvimento e a aplicação do currículo para garantir que a escola cumpra sua função de socialização e construção do conhecimento.

Nesse ínterim, novas mudanças marcaram o cenário educacional a partir de 2017. O cargo de ATP desapareceu do último concurso público, realizado naquele ano. Passados quinze anos, o Edital N° 2271/2017/SE (Santa Catarina, 2017b) surpreendeu com a oferta de vagas aos cargos de supervisor, administrador e orientador escolar nas Unidades escolares da rede pública Estadual de Ensino de Santa Catarina, com habilitação profissional mínima exigida; profissionais tão importantes, a nosso ver, no âmbito escolar.

Tabela 1 - Quadro de vagas - Concurso de Ingresso 2017

<b>Cargo/Vagas</b>	<b>1ª chamada</b>	<b>2ª chamada</b>	<b>3ª chamada</b>	<b>4ª chamada</b>	<b>Total</b>
Supervisor Escolar	90	69	92	66	<b>317</b>
Orientador Educacional	83	115	118	153	<b>469</b>
Administrador Escolar	36	17	9	17	<b>79</b>
<b>Total</b>	<b>209</b>	<b>201</b>	<b>219</b>	<b>236</b>	<b>865</b>

Fonte: SIRH - Secretaria de Estado da Educação SC (Santa Catarina, 2023a).

A tabela 1 mostra o total de cargos/profissionais que compõem o apoio técnico do Magistério Catarinense, dados coletados no dia 31 de outubro de 2023.

Considerando o art. 70 da LC N° 170, de 1998, quando afirma que “é obrigação do Estado realizar concurso público para suprir as necessidades nos quadros de pessoal do magistério, administrativo e de serviços, indispensáveis ao funcionamento da escola”, e que todos os profissionais e suas respectivas habilitações são indispensáveis ao sucesso do trabalho escolar (Santa Catarina, 1998), situações como as descritas anteriormente a esse parágrafo são ilegais.

Essas transformações sociais, políticas, econômicas, entre outras, que marcam o cenário contemporâneo, geram impactos no mundo do trabalho, e assim percebe-se uma desconstrução da ideia de identidade única e integral. O trabalho do ATP (pedagogo) é imprescindível na ajuda aos professores para o aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (planejamento, metodologias, técnicas pedagógicas, formas de avaliação e organização da classe) e na análise e compreensão das situações de ensino, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula. Porém, o processo ensino-

aprendizagem apresenta fragilidades e deficiências, se o ATP (pedagogo) assumir sozinho a coordenação pedagógica da escola, conforme determina o Decreto N° 1061 (Santa Catarina, 2017a).

### **2.1.1 A formação de professores no Brasil e Santa Catarina: problematizações contemporâneas**

Refletir sobre as finalidades do cargo de ATP (pedagogo) escolar perpassa, necessariamente, saber como se encontra a quantidade e qualidade da formação de professores no Brasil e Santa Catarina, pois são os principais fatores instauradores de práticas pedagógicas na escola. A qualidade do trabalho pedagógico do ATP (pedagogo) escolar está associada à capacidade de promoção de atendimento eficiente aos alunos e professores.

Nossos questionamentos inquirir: estará cumprida a meta 15, conforme estabelece o PNE (2014 – 2024), assegurando que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam? Os pedagogos, foco de nossos estudos, estão preparados para assumir os cargos futuros de ATP e atender as particularidades das atividades pedagógicas que se apresentam na escola? Esses profissionais são contemplados regularmente com capacitação e aprimoramento para o desempenho de suas atribuições?

Esse aperfeiçoamento deve ser específico, ou seja, quem trabalha na função não pode participar apenas das mesmas atividades formativas oferecidas aos docentes. Isso porque o ATP escolar precisa conhecer e dominar competências e estratégias próprias para estar à frente da equipe, a fim de ajudá-la a refletir sobre a prática.

Sobre isso, Gatti *et al.* (2019, p. 51) reconhece que houve esforços políticos em gestões educacionais na perspectiva de alcançar atualização formativa dos docentes e inovações em práticas educacionais, mas se observa “[...] que entre propor políticas formativas para professores e realizá-las tivemos descompassos, hiatos, reformulações sucessivas, que acabam por não conduzir aos efeitos qualitativos desejados [...]”

A autora supracitada refere-se à década de 1990, marcada pelas fortes influências dos movimentos internacionais, que promoveram amplas reformas educacionais na educação brasileira. Com isso, a nova LDB (Lei N° 9.394/96), em seu artigo 87, determinou que a União encaminhasse “ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes” (Brasil, 1996). Então, a partir de 2001 foram sendo organizadas, a cada dez anos, metas para a educação nacional, expressas no PNE.

Destacamos, para este estudo, o atual PNE, Lei Nº 13.005/2014, que apresenta diretrizes, metas e estratégias que abrangem todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional (Brasil, 2014). Juntamente com esse movimento, apresentamos dados de como se encontra a materialização da meta 15 no Estado de Santa Catarina, referente ao Plano Estadual de Educação - PEE 2015-2024, Lei Ordinária Nº 16.794 de 2015 (Santa Catarina, 2015b).

Nossa reflexão inicial destaca que, no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), se encontra a meta 15, tema de nossos estudos, que apresenta propostas voltadas para a formação de professores, prevendo ações necessárias à formação profissional:

META 15: em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014, p. 35).

A meta 15 reforça o regime de colaboração entre União e Estados na formação de professores. Porém, percebemos que o tempo entre o que determina a LDB (Lei Nº 9.394/96) e o PNE (2014- 2024) é consideravelmente grande, configurando-se em ausência de cumprimento das políticas educacionais e estendendo ainda mais os problemas na formação dos professores.

O Painel de Monitoramento do PNE, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentou recentemente o Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2022, trazendo informações sobre o nível de alcance e o nível de execução de cada indicador de cumprimento do PNE. Vale ressaltar que o contexto da pandemia da Covid-19 ocasionou restrição das atividades educativas presenciais, prejudicando a produção das estatísticas educacionais.

Destacamos, a seguir, dados sobre a formação superior docente para atuar nos Anos Iniciais relacionadas ao indicador 15A e 15B: Proporção de docência da Educação Infantil (Figura 1), e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Figura 2), com professores cuja formação superior está adequada à área do conhecimento que lecionam.

Figura 1 - Percentual de docência da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área do conhecimento que lecionam – Brasil – 2013 - 2022

Indicador 15A	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
	42,2%	44,2%	44,6%	46,6%	48,1%	49,9%	54,8%	58,6%	60,7%	62,0%

Fonte: Inep (2022).

Verifica-se um avanço significativo no percentual de professores da Educação Infantil com formação superior adequada à área que lecionam em 2022, chegando a 62,0%.

Figura 2 - Percentual de docência dos Anos Iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área do conhecimento que lecionam – Brasil – 2013 - 2022

Indicador 15B	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
	54,0%	56,6%	57,5%	59,0%	60,6%	63,1%	66,1%	69,5%	71,2%	73,8%

Fonte: Inep (2022).

Os dados mostram que o Brasil alcançou, até 2022, 73,8% da meta 15B, com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental formados em nível superior na área do conhecimento que lecionam. Essa etapa apresentou evolução expressiva no período analisado: uma variação absoluta de 17,2 pontos percentuais (p.p.). As etapas educacionais que mais evoluíram no período analisado, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são justamente aquelas mais dependentes de docentes formados em Pedagogia, e demonstra avanços positivos em prol da qualidade de ensino no País. Cabe destacar que a necessidade da formação docente já vem sendo estabelecida pela LDB (Lei Nº 9.394/96), e os dados retratam a existência de profissionais sem qualificação atuando na Educação Básica.

Porém, diante das necessidades previstas na LDB, viu-se um crescente esforço de diversas políticas públicas para a ampliação de oferta na formação de docentes no país, optando-se por cursos rápidos e programas de formação simplificados na modalidade a distância, sem os devidos regulamentos e acompanhamentos, causando queda na qualidade profissional.

Com a proximidade do final do PNE em 2024, a Diretoria de Estudos Educacionais (Dired MEC) produziu e publicou recentemente o documento *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais* (Senkevics; Basso; Rodrigues, 2023), representando contribuições para as discussões ao novo PNE, para o período 2024-2034. No item *Qualidade da educação superior: possibilidades para o novo PNE*, Janaina Ferreira Ma, Fabiano Cavalcanti Mundim e Luiz Carlos Zalaf Caseiro apresentam análises referentes à qualidade da educação superior no Brasil, com interesse específico em como a dimensão da qualidade da educação superior (ES), em nível de graduação, pode ser abordada no novo PNE (Senkevics; Basso; Rodrigues, 2023). Os estudos resultaram na identificação de quatro grandes objetivos ligados à qualidade da educação superior: 1) *aumentar o nível de escolaridade da população* através da ampliação de vagas e elevação do número de matrículas; 2) *orientar a oferta diversificada de cursos*, no que se refere a formato, tempo de duração, turno, modalidade de ensino, bem como ações afirmativas, formas de financiamento, gratuidade e programas

de apoio à permanência, com destaque para a formação de professores para a Educação Básica e demandas não atendidas; 3) *garantir condições de ensino-aprendizagem* com adequação da infraestrutura física e de recursos humanos, acessibilidade, titulação e regime de trabalho docente e dos técnicos administrativos, de modo a garantir formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, além de DCN que assegurem flexibilidade e diversidade, estágio e atividades de extensão; e 4) *avaliar a qualidade do sistema de educação superior ofertada* (Senkevics; Basso; Rodrigues, 2023).

Desse modo, uma educação de qualidade passa pela necessidade de efetivação de políticas docentes que promovam formação inicial e continuada consistente, valorização profissional, remuneração digna e condições de trabalho.

Nas análises de Gatti *et al.* (2019, p. 32),

[...] fica clara, [...] particularmente em sua Meta 13, a necessidade de requalificar os cursos de Pedagogia e as demais Licenciaturas de modo a integrá-los às demandas da educação básica para que os licenciandos tenham a formação necessária ao seu exercício profissional, ou seja, que venham a ter melhores condições de desenvolver seu trabalho pedagógico com as crianças e adolescentes desse nível educacional.

Mesmo diante de índices positivos na formação de professores, conforme resultados preliminares do PNE atual, isso não significa avanços positivos na qualidade dessa formação, menos ainda na qualidade de ensino nas escolas.

Dessa maneira, o resultado das análises sobre a qualidade da Educação Superior, mais especificamente na categoria formação de professores, “reúne entendimentos de que o sistema de educação superior brasileiro é ineficiente ou pouco produtivo, pois embora continue expandindo o número de matrículas, apresenta altos níveis de evasão” (Senkevics; Basso; Rodrigues, 2023, p. 256). Destaca-se a necessidade de avaliação para garantia da qualidade dos cursos ofertados, por conta da oferta na modalidade a distância, garantindo formação qualificada aos professores. Reforça-se a importância da qualidade da infraestrutura e do campo de prática ofertada pelos cursos e Institutos de Educação Superior (IES) para a qualidade da educação. Salienta-se a relevância da titulação e da experiência em determinadas áreas, e a permanência do docente na instituição, assegurando sua estabilidade. É indispensável “rever os currículos de seus cursos, seja para modernizá-los, deixá-los mais flexíveis, atrativos e/ou adequados às demandas da sociedade e dos setores produtivos” (Senkevics; Basso; Rodrigues, 2023, p. 265). Recomenda-se que as avaliações dos cursos superiores utilizem critérios e indicadores diversos, de modo a perceber a diversidade do sistema de Educação Superior.

Tudo isso demonstra que os gestores não consideram os dados que verdadeiramente mostram a realidade da educação no Brasil e, talvez, sofram influências impostas por idealismos urgentes das forças produtivas e dominantes da sociedade.

Sobre uma formação adequada em nível superior, Gatti *et al.* (2019, p. 37) reforça que o trabalho do professor acontece em um coletivo com características específicas, e sua formação “demanda certa integralidade saindo da perspectiva somente cognitiva relativa ao domínio de conteúdo e integrando formação pedagógica, metodológica, histórico-cultural, psicossocial”.

Nessa perspectiva, voltamos a correlacionar as atuais finalidades do ATP (pedagogo) escolar e as características do curso de Pedagogia que se apresentam hoje, no sentido de manter viva a luta por uma formação inicial de qualidade. Cabe refletir sobre a questão de vincular a perspectiva da qualidade à da quantidade, como se tem visto nos relatórios emitidos pelos governos que privilegiam apenas a quantidade de formados para atender a demanda da escola.

Para Cunha, Sousa e Silva (2023, p. 233), um processo de ranqueamento das instituições é estabelecido, “cultivando a competitividade a partir de uma mentalidade quantitativista, que não garante qualidade e deforma o campo educacional que deve ter como objetivo a formação de seres humanos de maneira ampla, contribuindo com o desenvolvimento do potencial de humanidade”.

Alinhado a esse tema, apresentamos um levantamento prévio de como se encontra a materialização da meta 15 no Estado de Santa Catarina. Por meio da Secretaria de Estado da Educação (SED-SC), foram instituídas, em 2015, metas e estratégias de curto, médio e longo prazo que objetivam a garantia do direito à educação de qualidade para todos, através da Lei Nº 16.794/2015, que aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 (Santa Catarina, 2015b). Dentre as metas e estratégias, destacamos as que envolvem a formação de professores: Meta 15, que apresenta como objetivo

Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste Plano, política estadual de formação inicial e continuada, com vistas à valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica e suas modalidades possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como a oportunidade, pelo Poder Público, de periódica participação em cursos de formação continuada (Santa Catarina, 2015b, p. 28).

Essa Meta expressa o compromisso político de Estado na promoção de mudanças nas políticas educacionais com vistas à valorização dos professores, assegurando formação específica de nível superior.

A SED-SC apresentou o sétimo Relatório de Monitoramento e Avaliação, referente ao ano de 2022, para o acompanhamento da execução das metas e estratégias estabelecidas pelo Plano Estadual de Educação (PEE-SC), vigente de 2015 até 2024. Esse acompanhamento e avaliação da implementação do Plano de Educação de Santa Catarina é realizado a cada dois anos pelo Fórum Estadual de Educação (FEE), dando ampla divulgação dos resultados. Esse documento faz parte do Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022, divulgado em junho de 2022 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Seus suportes são o Censo Escolar, Educação na Palma da Mão e as informações de programas e projetos inseridos no Projeta SC, um Portal de Gestão de Projetos do Governo do Estado de Santa Catarina.

Assim, a Comissão Estadual de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação – CEMAPEESC (Santa Catarina, 2023b, p. 24) utiliza o referido relatório no tangente à formação e valorização dos profissionais da educação básica.

Um dos objetivos da Meta 15 é assegurar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Em 2022, 59,8% dos docentes da Educação Infantil foram professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam; em 2013 esse índice foi de 48,8%. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa proporção sobe para 86,40% em 2022; em 2013, foi de 73,2%.

Mediante os dados acima, pode-se perceber que, para o alcance da Meta, é necessário ampliar esforços quanto às políticas para a formação de professores, pois ainda mostram, no Estado de Santa Catarina, 13,6% de profissionais atuando nos Anos Iniciais e 40,2% na Educação Infantil que necessitam obter conhecimentos mínimos para atuarem na educação.

Essa necessidade de formação superior direciona os professores a cursarem *apressadamente* licenciaturas que se apresentam deficientes dos conhecimentos indispensáveis para o trabalho pedagógico. Essa oferta de cursos na modalidade a distância é preocupante, pois segundo Gatti *et al.* (2019, p. 305), “as relações mais diretas com escolas, crianças e adolescentes, como recomendado pelo CNE, gestores e educadores, e, o acompanhamento de estágios, tornam-se, no mínimo, complicados”.

As políticas educacionais assumem papel fundamental na organização do currículo dos cursos de licenciatura, e a formação de professores tem se refletido na atual conjuntura

política que envolve a educação. Como ocorre a política organizacional, as adaptações realizadas pelo governo através de programas e como está a qualidade dos cursos também são importantes para encaminhar a aplicação da legislação, pois uma formação de qualidade torna o ensinar e aprender de qualidade.

Nesse sentido, fizemos um percurso no contexto histórico da formação do pedagogo e suas relações sociais e políticas para compreender como a conjuntura atual envolve a educação em todos os seus aspectos e, desse modo, refletir sobre o impacto dessa conjuntura na educação catarinense.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

A formação de professores, no Brasil, têm sido um dos principais temas de discussão no âmbito educacional, pois ela é fundamental, quando se almeja uma educação de qualidade. Contribuem significativamente para nossos estudos textos de Saviani (2007; 2008), com os pressupostos do materialismo histórico-dialético fornecendo base para análise da realidade educacional; Libâneo (2007; 2022), cujos estudos visam a diferenciar conceitualmente o campo da pedagogia, organização escolar e a formação inicial do pedagogo escolar; Pimenta (2021), que aponta fragilidades da formação inicial do pedagogo; Nóvoa (1992), quando reflete acerca da importância da formação continuada; e Gatti *et al.* (2019), com estudos sobre as políticas, sobre a identidade profissional e pessoal dos professores como seres sociais.

Além desses autores, Cunha, Sousa e Silva (2023) trazem reflexões sobre as políticas educacionais e gestão educacional no sentido do redimensionamento das práticas administrativas e pedagógicas das organizações escolares; Cury (1986) abre perspectivas para pensar a relação educação e sociedade em termos críticos e emancipadores; e Evangelista (2014) analisa criticamente as políticas educacionais como parte constitutiva da mundialização das relações sociais capitalistas, refletindo sobre os slogans usados como eixos dos discursos conservadores que, por meio de uma inversão ideológica, atribuem crises econômicas à educação.

Dessa forma, o capítulo apresenta aspectos gerais da educação brasileira, refletindo características históricas, principalmente do curso de Pedagogia, pois a formação profissional do pedagogo adquiriu diversas facetas através dos diferentes campos de atuação, perpassada por políticas educacionais implantadas no Brasil. Concentra-se na pesquisa de produções publicadas a partir da década de 1990, período fortemente marcado por um cenário nacional complexo, de transformações nos âmbitos social, econômico e político. Tais transformações afetaram profundamente a estrutura produtiva e financeira no cenário educacional, mas nossas referências acabam se reportando às décadas anteriores, visando à melhor compreensão dos fatos estudados.

Os delineamentos das políticas educacionais e sociais em uma perspectiva histórica permite compreender a legislação que configura e regula diferentes esferas da totalidade social.

A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política

educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro (Saviani, 2008, p. 1).

Podemos perceber o quanto a criação e as transformações ocorridas na carreira profissional do ATP (pedagogo) escolar relacionam-se com as nuances dos caminhos da Pedagogia. A carreira desses profissionais tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos.

Cunha, Sousa e Silva (2023, p. 241), explicam que “o conteúdo de cada política específica carrega normas e orientações para efetivar comportamentos sociais necessários para a sustentação do modo de produção – na atualidade, o capitalismo”. Essa trama política é percebida nas complexas e indefinidas relações que se estabelecem entre as atribuições pedagógicas, administrativas e *outras* do ATP (pedagogo) escolar e o perfil atual de formação inicial do pedagogo. A pedagogia é o centro dos debates atuais, instalados por movimentos e associações de educadores perante as imprecisões teóricas e indefinições sobre atribuições e campos de atuação, além de outras, presentes nas atuais DCN para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006).

Segundo Gatti *et al.* (2019, p. 48), a apresentação de políticas relacionadas à docência

[...] constituem pano de fundo para nos lembrar que, políticas, documentos, leis, normas, programas, são fruto da intersecção de diferentes fatores e atuação do Estado e/ou de segmentos sociais significativos no cenário educacional, com suas raízes históricas, conjunturais e culturais, que se conjugam em dinâmicas próprias a cada situação e momento.

A perspectiva histórica apresentada pela educação mostra os enormes desafios que temos adiante, além de reforçar a convicção de que o país precisa, com sentido de urgência, de avanços importantes em relação às políticas docentes (Gatti *et al.*, 2019).

### 3.1 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DO CAPITALISMO

A educação é um dos *complexos* mais potentes e importantes da estrutura social. Ela surge, como todos os outros complexos, com a instauração do processo de trabalho. Com efeito, se da realização do trabalho resulta um processo educativo, isso significa que, de acordo com o processo de trabalho, também haverá desenvolvimento educacional e, conseqüentemente, determinado tipo de educação.

A relação entre educação escolar e trabalho é resultado de um processo histórico que se concretizou na constituição do modo de produção capitalista. Historicamente, o trabalho foi mediador de integração social, propiciando subsistência e envolvendo-se diretamente nos

modos de vida e nas relações sociais. Com seu trabalho, as pessoas concretizam projetos e sonhos, envolvem-se socialmente, acumulam mais conhecimentos, experiências e emoções. Entendemos que é nessa relação que o ser humano se torna um ser social, se identifica e constitui-se profissionalmente.

Consideramos o trabalho parte inerente da vida humana, pois é através dele que desenvolvemos a consciência, a criatividade, o bem-estar e a liberdade de viver em sociedade. Contudo, o conceito de trabalho modifica-se ao longo da história da humanidade. Na idade moderna, com o surgimento do capitalismo, o trabalho começou a ser valorizado socialmente, pois o capital não sobrevive sem o trabalho. Com efeito, o rompimento com os modos primitivos de viver em sociedade trouxeram consequências para o conhecimento e para a educação. As relações sociais, até então predominantes na sociedade, passaram a ser reorganizadas de modo a interferir diretamente no mundo do trabalho. Então, os donos do capital usam a força física e intelectual em troca de um salário no mercado, tornando a relação trabalho e educação duas práticas sociais indissociáveis à vida em sociedade e, portanto, influenciando diretamente as políticas educacionais até hoje.

Em consonância com a divisão do trabalho, surgiu a necessidade de implantar uma instituição específica, que cuidasse da organização e reprodução do conhecimento, dos valores e atitudes para inserir as novas gerações no sistema de produção. A escola foi concebida como o espaço ideal para a concretização dessas funções. As conjunturas política e educacional sempre estiveram intimamente relacionadas quando se trata de reformas na sociedade.

Portanto, apesar de o trabalho, quando executado no capitalismo, ser voltado para a geração de lucro, inclusive fazendo do complexo educacional um instrumento do poder econômico, ele não afasta de si o princípio educativo que lhe é imanente desde sua origem.

Nesse sentido, faz-se necessário discutir as seguintes questões: quais as relações existentes entre as reformas educacionais implantadas a partir da década de 1990 e o sistema capitalista? Como as mudanças no campo educacional interferem nas práticas pedagógicas da escola? Como o ATP (pedagogo) escolar tem construído sua carreira no contexto da realidade do mundo capitalista e das reformas educacionais brasileiras?

As reformas do Estado, a partir dos anos 1990, influenciaram profundamente as modificações nas políticas públicas, entre elas as voltadas para a educação. Em 1990, houve investimentos nacionais e internacionais na busca da adequação dos sistemas de ensino às necessidades de um mercado em que o Estado de cunho neoliberal, que atua de forma racionalizada e limitada quanto aos recursos públicos, transfere suas responsabilidades para a

sociedade civil e, sob seu controle, fiscaliza e financia gastos, intervindo na formação educacional do brasileiro e na formação de professores, que hoje é um dos caminhos para ação do mercado pelas políticas.

Nessa perspectiva, tornaram-se necessárias a reorganização e a adequação dos sistemas educativos e unidades escolares aos moldes de uma sociedade moderna, engendrando mecanismos do neoliberalismo e globalização.

Perante o cenário destacado acima, um conjunto de reformas educacionais nacionais foram adequadas para cumprir as exigências da economia global, culminando em um processo de enfraquecimento da atuação do Estado nos processos econômicos, obrigando a redução de gastos com o ensino. Tendo em vista a superação da crise capitalista, “alguns governos avançaram na desregulamentação do trabalho – com retração dos postos de trabalho, fomento à flexibilização, subcontratações e outros vínculos precários – e no processo de financeirização da economia” (Evangelista, 2014, p. 21).

Conseqüentemente, grandes organismos internacionais veem, na escola, o campo ideal para o alcance de seus objetivos, impondo à educação a lógica da eficiência, funcionalidade, racionalização na aplicação de recursos, enfim, uma escola gerenciada como uma empresa e destinada a formar trabalhadores polivalentes e multifuncionais para as exigências de mercado capitalista. As inovações tecnológicas chegavam com força para aumentar a produtividade, mas gerando conseqüências agravantes para a sociedade: a precarização do emprego, a flexibilização do trabalho, o desemprego, e o aumento da exploração e da pobreza.

Com base na justificativa da “melhoria da qualidade da educação, professores, equipes pedagógicas e comunidade escolar foram envolvidos pela cantilena da inclusão, justiça social, respeito à diversidade, sociedade do conhecimento e outros slogans que ornamentam os discursos e práticas educacionais no novo milênio” (Evangelista, 2014, p. 22).

Nesse contexto, o Brasil tornou-se adepto às novas ideias mundiais e, a partir de então, apareceu uma série de reformas no âmbito das políticas educacionais no país. De fato, o uso cotidiano de alguns conceitos pode dar a falsa impressão de que são naturais e inevitáveis, e promovem o consentimento e conformação. Com base nessa perspectiva, o Ministério da Educação (MEC) direcionou, à educação, a função de promover o desenvolvimento, na condição de

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na

produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes (Brasil, 1997, p. 34).

A necessidade de formar um novo tipo de trabalhador, para atender as exigências impostas pelo sistema capitalista, exigiu mudanças nos papéis sociais da educação e, conseqüentemente, na organização legislativa educacional.

Uma das mudanças no Brasil foi o financiamento ao acesso e permanência na escola, com vistas ao aumento de escolas e matrículas, além de sistemas avaliativos do ensino, pois o país precisava mostrar dados que comprovem o progresso e o desenvolvimento em função das políticas públicas que estavam sendo implantadas, muitas delas financiadas por governos internacionais. Surgiram os discursos em defesa de escolas privadas para atender às exigências do mercado e às exigências acadêmicas de qualificação e certificação, forçando a rede pública de ensino a incorporar as leis de mercado e a competir.

Segundo Ferreira (2022, p. 63), criam-se caminhos que se direcionam através de pesquisas quantitativas que levam a “desgastar o teor qualitativo das relações sociais no estado micro do espaço escolar, da formação de professores e dos interesses da sociedade civil com a escola. [...] mesmo que anule relações invisíveis em uma partilha comum e permanente entre homens e mulheres com suas histórias”. Verifica-se a criação de sistemas diversos de avaliação classificatória por desempenho, currículos voltados à formação técnica para o trabalho, enxugamento de gastos e redução da formação inicial com a oferta de educação a distância, em especial para as licenciaturas.

A explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves. Sob a pressão convergente do poder político e do movimento sindical procurou-se remediar a situação, através de três vagas sucessivas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço (Nóvoa, 1992, p. 8)

Pelo visto, esses programas se apresentaram como estratégia para manter dados quantitativos para o sistema educativo. Contudo, só agravaram a situação e desqualificaram ainda mais os professores e, sobretudo, destacaram o papel do Estado no controle da profissão docente.

Na década de 1990, as atenções voltaram-se com mais força para a formação contínua de professores, tendo em vista os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização gerados pela Reforma Educacional. “O desafio é decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o

desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.)” (Nóvoa, 1992, p. 9).

Nesse cenário de reformas na área da educação, foi promulgada a Lei Nº 9493/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nessa Lei, percebe-se que há ideias neoliberais, quando aponta que a prioridade deve ser dada ao Ensino Fundamental, como responsabilidade do Estado e município; e a Educação Infantil delegada aos municípios, havendo descentralização da administração. Assim, apareceram novas formas de gestão das escolas, alicerçadas na concepção generalista<sup>6</sup> e nos alicerces do neoliberalismo, causando muitos impactos para a Pedagogia e, principalmente, para a gestão pedagógica da escola.

Nas palavras de Cury (1986, p. 98): “de um lado, o progresso possibilita uma concepção mais racional da existência, de outro, os portadores oficiais do progresso tornaram-se incapazes de democratizá-lo”. As crises geradas pelo próprio capitalismo movimentam as contradições nas relações sociais, causando desorganização do sistema. Conseqüentemente, surge a necessidade de mudanças na legislação.

A formação, portanto, é para um novo perfil de profissional da educação, para atender às determinações impostas pelo capital, a fim de acelerar o desenvolvimento da economia e enquadrá-la no modelo empresarial de ideologia neoliberal. Logo, trata-se de uma gestão por resultados.

O tamanho da complexidade dos caminhos pelos quais o pensamento humano e nossas organizações sociais passaram e ainda passam é surpreendente. Entender os processos históricos permite compreender a origem da realidade das atribuições destinadas à formação inicial do pedagogo que atua nas escolas, estendendo-se, nesse caso, ao ATP (pedagogo) que atua nas atividades pedagógicas da escola.

Desse modo, o ser humano torna-se estranho às relações sociais e ao convívio com o grupo, não cuida de si e torna-se mero trabalhador, sem clareza do que faz quando se depara com a mercadoria produzida. O que confirma que a ideologia dominante já se tornou senso comum, e os indivíduos passam a ver e interpretar os acontecimentos de acordo como ela se apresenta, sem consciência.

Nesse cenário de mudanças, as escolas têm incumbências definidas na LDB, Nº 9.394 de 1996, que em seu art. 12, define: “I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; II –

---

<sup>6</sup> Saviani (2008, p. 51) enfatiza que o pedagogo foi taxado de generalista, pois se procurou privilegiar a formação de técnicos por meio das habilitações com funções supostamente bem específicas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho. Em consequência, a demanda é por profissionais com uma formação específica, que seria sugerida pelo curso de pedagogia.

administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente” (Brasil, 1996).

Assim, fica sob responsabilidade das escolas a organização da gestão, a sistematização e a socialização dos saberes, desde que cumpram os preceitos legais. Um novo paradigma instalou-se sobre a escola e sua gestão: a mudança de consciência a respeito da realidade e compreensão de suas atribuições individualizadas no processo educativo. Assim, os indivíduos não se preocupam com resultados. Nesse sentido, conforme Saviani (2008, p. 15), “cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social”. A educação, nesses termos, funcionará como subsistema, cuja eficiência promoverá o equilíbrio do sistema social de que faz parte.

Libâneo (2022, p. 80) descreve que “a educação nunca pode ser a mesma em todas as épocas e lugares devido a seu caráter socialmente determinado”, levando em consideração que as “normas sociais, os valores, os modelos de vida, de trabalho e de relações entre as pessoas, correspondem a modelos socialmente dominantes encarnados pelas classes que detêm o poder econômico e político”.

Nessa perspectiva, a divisão social do trabalho é inerente ao trabalho humano, pois o homem precisa do trabalho para garantir sua sobrevivência. Porém, a sociedade capitalista limitou a capacidade e a criatividade do trabalho do homem, subdividindo-a em operações e tarefas menores para que o trabalhador as cumprisse, reproduzindo-as na sociedade, sem chances de criação. Essa divisão social do trabalho, comum nas relações capitalistas de produção, e que se manifesta na organização do processo de trabalho, se reproduz em todo âmbito social, inclusive na organização escolar.

### **3.1.1 Pedagogo: um Profissional *necessário* na Escola**

O processo de reflexão sobre a importância e especificidade do papel do ATP na escola catarinense passa obrigatoriamente pela abordagem do que é a Pedagogia e porque o pedagogo tornou-se necessário para o trabalho escolar.

Libâneo (2022) define a Pedagogia como o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação. Em outras palavras, trata-se do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Nesse sentido, as ações educativas influenciam e intervêm no desenvolvimento humano; como práticas sociais, provocam mudanças nas estruturas dos

grupos sociais em determinados contextos históricos. O autor reforça que se “trata da formação humana de sujeitos concretos, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, sociais, culturais, vivendo num determinado contexto sociocultural [...]” (Libâneo, 2022, p. 1).

Para Pimenta (2021, p. 927),

[...] a Pedagogia é uma ciência que tem por objeto de estudo a educação em sua dialeticidade. Ciência, porque investiga [...] a educação enquanto práxis sociais humanas situada historicamente; e o faz com um método crítico-dialético que lhe é próprio –que lhe permite desvendar o conflito de interpretações e de interesses do seu objeto; com intencionalidade própria – apontar transformações necessárias às práticas educativas sociais que impedem a humanização do humano.

Então, o entendimento da Pedagogia como Ciência da Educação possui abrangência total sobre o processo educativo, tendo possibilidade maior de desenvolver esse movimento, compreendendo a realidade educacional, a complexidade do ser humano e fazendo as interferências necessárias.

Nas palavras de Pinto (2006, p. 53), a Pedagogia constitui-se por “uma abordagem transdisciplinar do real educativo ao articular as teorias das diferentes ciências que lhes dão sustentação direta (Psicologia, Sociologia, História e Filosofia) com as demais ciências que lhe alimentam de modo mais indireto (biologia, antropologia, neurologia...)”.

Nossos estudos mostraram que a Pedagogia vem trazendo consigo um conjunto de relações históricas e sociais, e vão se delineando, no campo escolar, sob certas determinações das políticas da formação dos profissionais da educação, que se apresentam através de decretos, leis, portarias, resoluções, pareceres, e que se transformam em atividades educativas.

Nesse ponto, percebem-se os movimentos do trabalho do Pedagogo e seus encaminhamentos por diversas tendências, perpassando principalmente o campo do conhecimento e a formação profissional.

A partir de então, nossas reflexões buscaram a compreensão da seguinte questão: por que o trabalho do Pedagogo, neste texto com foco no trabalho do pedagogo escolar, como atividade essencialmente humana, necessária para viver em sociedade, transformou-se nessa realidade sufocante e indefinida que conhecemos hoje?

Saviani (2007, p. 30) explica da seguinte forma: “o mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática”.

Assim, valida-se o trabalho do Pedagogo como alvo de ataques constantes, favorecendo a precarização e a flexibilização desse profissional. Perde, assim, o controle do valor de sua habilitação, do processo e do produto do seu trabalho.

Pimenta, Pinto e Severo (2022, p. 13) também trazem evidências das fragilidades dos cursos de Pedagogia no Brasil, enfatizando que “a quase ausência do campo teórico e epistemológico da Pedagogia como uma ciência teórico-prático-práxis de formação humana emancipatória deixa seus cursos como campo aberto aos interesses das ideologias neoliberais que transformaram a educação em mercadoria”. Tais ideologias pregam as reformas educacionais como momentos necessários para o desenvolvimento da sociedade, tornando o Pedagogo refém desse cenário capitalista. “O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma” (Gramsci *apud* Cury, 1986, p. 97).

Portanto, todos os envolvidos com a educação escolar ficam ofuscados, sob ataque das ideologias dominantes, cedendo lugar ao simples *fazer de conta* pedagógico, em que o trabalho do pedagogo, de construção coletiva, planejamento, acompanhamento, esclarecimento, reflexão e abertura das consciências fica para segundo plano.

Dessa maneira, o Pedagogo, como profissional responsável pelos processos educativos, que analisa e estuda os fenômenos dessa área, passou a ser requisitado em diversas instâncias da sociedade. Foi atribuído um novo sentido à educação: ela deixou de ser meramente um processo escolar e passou a ser vista como formadora nos mais diferentes contextos da sociedade. O Pedagogo ocupa espaço central e, conseqüentemente, sua formação e exercício profissional passam por alterações, trazendo cada vez mais responsabilidades e atribuições, em consonância das exigências do mundo do trabalho.

Esses movimentos políticos e educacionais trazem porções de compreensão do caminho sinuoso trilhado, bem como das transformações ocorridas pelo cargo de ATP, desde sua criação e transformação, posicionando-o hoje como ATP (pedagogo) na escola.

### 3.2 OS CAMINHOS DA PEDAGOGIA E DOS PEDAGOGOS ESCOLARES

A história da educação brasileira continua viva e em elaboração. Seus processos históricos concedem a condição para compreender a formação dos profissionais da educação a partir do seu próprio local de trabalho. O breve caminho histórico produzido nos capítulos anteriores procurou elucidar a trajetória histórica do cargo de ATP nos diversos espaços educacionais públicos do Estado, desde a criação do cargo até a sua chegada na escola,

tornando perceptível o quanto a criação e transformações ocorridas na carreira profissional do ATP (pedagogo) escolar relacionam-se com as nuances dos caminhos da Pedagogia e suas relações com os interesses do capitalismo.

Assim, refletir e compreender as finalidades do cargo de ATP (pedagogo) nas escolas da rede pública estadual de Santa Catarina é, antes de tudo, refletir sobre a história de formação do pedagogo, com destaque ao pedagogo que atua nas escolas. Esse profissional tem construído a história da sua prática atrelada à história das políticas e da legislação sobre o ensino e o sistema educacional brasileiro.

As mudanças curriculares para o Curso de Pedagogia fazem parte de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formação dos profissionais da educação no Brasil. O percurso entre a formação inicial dos profissionais da educação e o que se concretiza nos cotidianos das escolas é complexo e não imediato.

A carreira profissional do Pedagogo está marcada por um processo de alienação<sup>7</sup> e resistência às questões sociopolítico-culturais que se expressam principalmente no âmbito das reformas educacionais no Brasil. Investigamos as históricas alterações existentes na criação do curso de Pedagogia no país, entre formar especialistas ou docentes, compreendendo-as em meio às lutas pela conquista de um espaço de atuação profissional.

Para a construção desse registro, demarca-se o período que vai de 1939, ano de criação do primeiro Curso de Pedagogia no país (Decreto-Lei Nº 1.190, de 04 de abril de 1939 – Brasil, 1939), até 2020, período de publicação da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A institucionalização dos cursos superiores de formação de professores começou efetivamente, no Brasil, na década de 1930, trazendo como finalidades o preparo de trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica, preparo de candidatos ao magistério, e para a pesquisa nos vários domínios da cultura. Conforme destaca o Parecer CNE/CP Nº 5/2005, no Brasil, o curso de Pedagogia teve como primeiras finalidades a educação de crianças dos Anos Iniciais de escolarização, atribuindo a ele o preparo para ensinar (Brasil, 2005).

---

<sup>7</sup> “A alienação é decorrente da divisão social do trabalho e corresponde à cisão entre o trabalho, em seu sentido vital, ontológico, e os seres humanos. Em cada época histórica o trabalho assume uma determinada forma e é trabalho alienado” (Cunha; Souza; Silva, 2023 p. 139).

Conforme Libâneo (2022, p. 115),

Estudos analíticos sobre a estruturação do curso de Pedagogia estabelecida em 1939 indicam a adoção de um currículo muito genérico e imprecisão quanto ao significado real desse curso (...). Influenciado pelos escolanovistas no que diz respeito à formação de técnicos de educação, mantém-se na legislação a ideia pragmática de pedagogia, isto é, de que o pedagogo é o que cuida dos métodos e das técnicas de ensinar.

Regulamentado pela primeira vez nos termos do Decreto-Lei N° 1.190/1939, o curso de Pedagogia foi definido como lugar de formação de *técnicos em educação*, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas Secretarias dos Estados e dos municípios (Brasil, 1939).

Já a partir de 1939, o curso de Pedagogia apresentava dicotomia entre o campo da ciência pedagógica e do conteúdo da didática, estudando-os em cursos distintos e separadamente. Em outras palavras, o curso oferecia o título de bacharel para quem cursasse em três anos os fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado para ser professor aos que, além do bacharelado, estudassem mais um ano de Didática e Prática de Ensino. Essa estrutura era chamada *esquema 3 + 1*.

Com o advento da Lei N° 4.024/1961 (Brasil, 1961) e a regulamentação contida no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) N° 251/1962 (Brasil, 1962), manteve-se o esquema 3+1 para o curso de Pedagogia. A diferença ficou por conta de certa flexibilidade, uma vez que as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano. O currículo manteve-se com caráter generalista, isto é, sem habilitações técnicas.

A Lei N° 5.540/68 (Brasil, 1968), da reforma universitária, encarregada de regular o Ensino Superior no país, propôs investimentos para modernizar as universidades brasileiras, com o propósito de impulsionar a economia e o desenvolvimento no território nacional. Levada a efeito pelo Parecer do CFE N° 252/69 (Brasil, 1969), motivou uma nova regulamentação do Curso de Pedagogia, a qual determinou que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção para atuar nas escolas seria feita no curso de graduação em Pedagogia, e resultaria o grau de licenciado nas diversas habilitações. Seu aspecto mais característico foi a introdução das habilitações visando a formar *especialistas* em orientação educacional,

administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar, além do professor para o Ensino Normal. Por esse caminho, a intenção era superar o caráter generalista do curso, procurando privilegiar a formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino, que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído. Como consequência, esse mercado demandaria profissionais com formação específica, que seria suprida pelo curso de Pedagogia, então reestruturado exatamente para atender essa demanda.

De acordo com Saviani (2008, p. 643), as mudanças trouxeram consequências negativas sérias, porque “o ensino superior é fortemente baseado no modelo americano, adotando o sistema de créditos, matrícula por disciplina, cursos semestrais, departamentalização, separação entre ensino e pesquisa”.

Após a República, para a sociedade brasileira, foi colocada a necessidade de fortalecer suas bases liberais pela via da instrução pública, o que explica o surgimento das Escolas Normais. A preocupação com “a formação de professores surgia como elemento-chave na organização das massas populares que deveriam se transformar em povo organizado e civilizado, [...] se esperava a formação de professores que iriam difundir o ensino primário nacional” (Scheibe; Daros, 2002, p. 18).

O cenário educacional que marcou o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) foi longo e cheio de embates e desafios. Teve início em 1980, com ênfase em três momentos significativos: a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei Nº 9394/1996 (Brasil, 1996), e as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia de 2006 (Brasil, 2006).

No cenário de promulgação da Constituição, entre os anos 1980 e 1990, surgiram grandes debates educacionais, motivados pelas discussões em torno da nova LDB e sobre a formação profissional do Pedagogo, cuja estruturação do curso estava preservada desde os anos 1960.

O ano de 1996 foi marcado pela necessidade de universalizar a instrução elementar, pela organização dos sistemas nacionais de ensino, pela implantação de inúmeras escolas segundo um mesmo padrão e, conseqüentemente, pela necessidade de formar professores, também em grande escala, para atuar nas escolas. Almejou-se uma proposta de educação que pudesse atender aos interesses mundiais, uma vez que os anos de 1990 foram marcados pela influência neoliberal na educação, através de um processo global e organizado na condução e execução de políticas educacionais e sociais. Assim, leis e normativas foram sendo exigidas

para regulamentar e resolver questões sociais ou adequar o funcionamento das instituições de acordo com as mudanças que foram ocorrendo.

Tais necessidades e formas de superação foram delineadas na nova LDB (Brasil, 1996), no título VI, dispondo que a formação de docentes para atuar na Educação Básica deve ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. O documento acrescenta que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica deve ser em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

Desde sua criação, há mais de 80 anos, o curso de Pedagogia sempre foi muito questionado porque ele não tem uma definição: não existe um ensino de Pedagogia, na Educação Básica não há uma disciplina *Pedagogia*. Com isso, o curso foi se confundindo e acabou preservando aspectos do que foi o curso normal pedagógico: a formação para a docência.

A Resolução CNE/CP N° 1/2002 destacou a ideia de um profissional formado para dominar um leque de qualificações e competências relacionadas ao domínio de conteúdos e de seus significados em diferentes contextos, de maneira interdisciplinar, também ao conhecimento pedagógico e de processos de investigação, e ao próprio gerenciamento do desenvolvimento profissional (Brasil, 2002). Análises teóricas sobre a relação dos docentes com os conteúdos a serem ensinados na Escola Básica mostram que sua abordagem foi ineficiente durante o curso de formação.

Moraes (2003, p. 50) corrobora com esse ponto, informando que “os textos tocam em uma das problemáticas mais importantes da formação, pois é na relação entre o campo disciplinar e o campo da didática que se constrói o ser e se produz o conhecimento docente”. Em outras palavras, os conteúdos das disciplinas devem estar articulados aos elementos didáticos. Ainda de acordo com Moraes (2003, p. 56), trata-se de “um processo a ser calcado na experiência cotidiana, na organização, na gestão, naturalizadas nos limites das competências empobrecidas que, pragmaticamente, anulam as fronteiras entre produzir conhecimentos e, topicamente, manipular a prática”. Além disso, autores apontam que não se trata de conhecer a realidade, de intervir sobre ela, mas tão somente de perguntar como se ocupar melhor dela, como alcançar mais eficazmente os objetivos.

Em suma, o processo histórico do Curso de Pedagogia passou por diferentes apresentações no que se refere à sua identidade, sendo, em alguns momentos, definido como curso de bacharelado com foco na formação do profissional para atuação em setores da gestão

educacional e escolar; e em outros, desenhado como licenciatura, centrada na docência, ao focar a formação do professor polivalente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No começo de 2005, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP Nº 05/2005, que instituiu as DCN para o Curso de licenciatura em Pedagogia, encerrando a formação com habilitações dos especialistas em educação, transformando o curso de Pedagogia em uma licenciatura e a orientação curricular baseada na docência (Brasil, 2005).

Nesses termos, os aspectos da formação, segundo o referido parecer, objetivaram a formação acadêmica de um profissional com características globais, preparado para participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com o entendimento de uma gestão escolar democrática, construída com envolvimento e responsabilidade de todos no processo educativo, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento e à avaliação dos planos e projetos (Brasil, 2005).

A partir da constatação sobre o fim dos especialistas, a prática do professor coordenador pedagógico ganhou notoriedade no campo educacional brasileiro, e muitas discussões desfavoráveis ainda permeiam a área de formação de professores.

Mesmo diante das discordâncias de alguns envolvidos, em 2006, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 foi aprovada, determinando que o curso de Pedagogia se destina à formação inicial para o “exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Brasil, 2006).

Foi dessa maneira que a licenciatura em Pedagogia superou a questão da fragmentação tão criticada, trazendo integração entre a docência, a gestão, a pesquisa, a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração, a execução e o acompanhamento de programas e atividades educativas. Passou a ser entendida como o campo do conhecimento que tem como finalidade o estudo da educação; é um processo complexo e extenso diante da existência de educação formal, não formal e informal, e se desenvolve através de uma infinidade de práticas, finalidades, profissionais e espaços escolares e não escolares.

Mediante tais aspectos, indagamos: será possível formar o Pedagogo escolar no mesmo tempo de curso que forma o Pedagogo docente?

Com referência à formação dos profissionais da educação, consideramos essencial fazer referências à Resolução Nº 2/2015 (Brasil, 2005), que contempla orientações acerca da

formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica. A referida resolução substitui a anterior, a de Nº 2/2002 (Brasil, 2002). A necessidade de repensar a formação dos professores surgiu devido às diferentes visões, estudos e pesquisas, e em consideração principalmente à meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE: 2014-2024 – Brasil, 2014), que visa a garantir que, no prazo de um ano de vigência do PNE, todos os professores da Educação Básica possuam formação em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuem, aspecto que aprofundamos mais à frente.

Mediante o exposto, podemos concluir que o curso de Pedagogia no Brasil, desde sua criação, em 1939, passou e continua passando por muitas transformações em relação a sua constituição legal e em suas funções na formação de educadores. São constantes desafios que ocorrem no espaço escolar, cotidianamente.

Portanto, é preciso deixar claro que, “na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extraescolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado (Rego, 1995, p. 104).

Em contradição ao exposto, sabemos que a escola, em nosso país, é ineficiente e muitos problemas crônicos contribuem para a baixa da qualidade do ensino. Entre eles estão os problemas familiares, baixo salário dos professores, desvalorização social da profissão de professor, precárias condições físicas e materiais das escolas, repetência, defasagem idade-série escolar, dificuldades de aprendizagem dos alunos. Constata-se que boa parte dos professores estão despreparados para lidar com os conteúdos e metodologias, para lidar com a diversidade social e cultural e com problemas típicos da realidade social de hoje, como a violência, a influência das mídias e a indisciplina.

Outros fatores agregam-se ao trabalho da sala de aula, como a desmotivação, a rotatividade e a saúde mental abalada de professores, além das mudanças no mundo do trabalho e a acelerada sociedade da informação. A valorização desses profissionais compreende a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

Por isso,

O capitalismo exige que a escola lhe forme trabalhadores que se saibam vulneráveis; espera-se, devido sua formação restrita, que não venham a revelar-se demasiado exigentes em matéria de salários, proporcionar-lhes o mínimo possível de instrumentos intelectuais que os ajudariam a questionar o sistema (Snydersapud Cury, 1986, p. 76).

Diante de tantos problemas, a organização e gestão da escola apresenta-se em meio a relações complexas. Os afazeres (atribuições legais) e o saber (perfil de formação inicial) do ATP (pedagogo) tornam-se confusos e indefinidos.

### **3.2.1. Formação inicial do ATP (pedagogo) e a escola: duas realidades distintas**

O cenário educacional na atualidade desenha-se em meio a conflitos e discussões sobre a questão da formação de professores e pedagogos. Em uma leitura crítico-comparativa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, definidas pela Resolução CNE/CP N° 02/2015 (Brasil, 2015) e a nova versão de Diretrizes, aprovadas pela Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019a), buscamos compreender as implicações no perfil do pedagogo frente aos impactos da nova legislação do curso de Pedagogia, e quais as possíveis consequências para o processo de formação inicial do pedagogo responsável pelas práticas pedagógicas na escola.

O texto da Resolução CNE/CP N° 02/2015 abordou o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os professores, que papel cabe ao Estado nesse processo, que princípios norteiam a base comum nacional para uma sólida formação para o magistério da Educação Básica, além da defesa forte e urgente dos profissionais da escola por melhores condições de trabalho e de remuneração (Brasil, 2015).

Na visão de Ferreira (2022, p. 119),

[...] as diretrizes nº 02/2015 têm seu esteio no processo dialético [...] como compromisso com diferentes especificidades formativas oriundas da necessidade de inclusão e promoção democrática em detrimento das adversidades para sermos no diverso, de todos e para todos uma educação viva em movimento social dialético, pois não pode ser um movimento pelas necessidades efêmeras de um movimento que gera mudança apenas, e sim um movimento concreto que se amplifica mais e mais na elaboração de novos conceitos, como respostas às necessidades reais da docência e da escola.

O conteúdo que embasa a Resolução CNE/CP N° 02/2015 foi discutido amplamente com a comunidade educacional, e entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como uma síntese importante e bem elaborada das lutas históricas da área em torno ao tema. No § 4º, observa-se que os profissionais do magistério da Educação Básica são aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de Educação Básica nas diferentes etapas e modalidades de educação (Brasil, 2015).

Assim, os egressos da formação inicial e continuada são docentes e estarão habilitados, com conhecimentos teóricos e práticos, para atividades do magistério, e além da docência, tais atividades também compreendem a atuação e participação na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de Educação Básica. Portanto, não está expresso quem são esses profissionais.

Após quatro anos de vigência, a Resolução Nº 2/2015 (Brasil, 2015) foi substituída pela nova Resolução CNE/CP Nº 2/2019 (Brasil, 2019a) para atender os objetivos educacionais explicitados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 (Brasil, 2017). Instituiu as novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). A referida resolução que elenca as competências básicas que “[...] representam um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que buscam promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural” (Brasil, 2019a, p. 14). Logo, essas competências devem fazer parte da formação docente.

Compreende-se que a formação docente deve ser ampla e reflexiva, isto é, envolvendo aspectos morais, éticos, intelectuais, artísticos, afetividade, emoções, entre outros; uma formação técnica e política, prática e teórica no sentido de elevar o docente na busca da sua autotransformação na sociedade.

É importante observar que, nessa nova Resolução Nº 2, há uma modificação na carga horária da formação para atividades pedagógicas e de gestão, no Capítulo VII, art. 22: “I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas” (Brasil, 2019a, p. 11).

Desse modo, com a nova resolução, se o Pedagogo pretende atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e na orientação educacional, deverá realizar aprofundamento, tendo acrescidas 400 horas de estudos. Então, entendemos que o Curso de Licenciatura em Pedagogia com carga horária total de 3.600 horas continuará formando um Pedagogo para atuar em todos os campos da educação.

É preciso relatar que as instituições formadoras, amparadas por determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE), tiveram prazo até dezembro de 2023 para implementação da Resolução Nº 2/2019.

Nesse cenário de mudanças, várias entidades nacionais ligadas à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) vieram a público manifestar-se em

defesa da manutenção do texto integral da Resolução Nº 2/2015, visto que apresenta proposições que “destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores, [...]” (ANPEd, 2019, p. 1).

Os argumentos em favor da manutenção do texto da Resolução Nº 2/2015 defendem que ela havia sido fruto de uma intensa atuação de professores em favor de uma formação sólida, responsável e comprometida com uma educação de qualidade, e que não necessitaria de novas alterações.

Evidencia-se, no curso de licenciatura, apenas a valorização da formação disciplinar, aligeirada, em consonância com as exigências do mercado, descartando os saberes pedagógicos e culturais, em contraponto a um curso de graduação pleno, com perfil próprio, conforme dispõem as diretrizes e bases da educação nacional, com a Lei Nº 9394/96 (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, Libâneo (2022, p. 55) assevera que

A base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente. Com efeito, a Pedagogia corresponde aos objetivos e processos do educativo. Justamente em razão do vínculo necessário entre a ação educativa intencional e a dinâmica das relações entre classes e grupos sociais, é que ela investiga os fatores que contribuem para a formação humana em cada contexto histórico-social, pelo que vai constituindo e recriando seu objeto próprio de estudo e seu conteúdo — a educação.

Desde o início até o fim do curso, a formação do Pedagogo precisa estar fundamentada teoricamente com conteúdo específicos da área pedagógica e suas relações diretas e profundas com a prática, além das questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar.

Atualmente, novas reivindicações estão tomando conta do contexto de formação de professores. Mais de uma centena de entidades da educação aderiram à Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP Nº 02/2019 e Nº 01/2020. Criada em 30 de março de 2023, congregando entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores e ao campo educacional, a referida Frente organiza-se em torno da defesa da formação de professores socialmente referenciada, crítica e emancipatória; e reivindica a imediata retomada da Resolução CNE/CP Nº 02/2015. O texto inicial descreve: “Manifestamos aqui nosso posicionamento contrário à legislação, calcada no ideário neoliberal e mercantilista, imposta de forma autoritária após o golpe de 2016, que descaracterizou a política educacional, reduzindo a escola à mera função executora e instrucional” (ANFOPE, 2023, n.p.).

Diante disso, o manifesto justifica seu pedido com os seguintes itens: a) imposição da ultrapassada Pedagogia das Competências e Habilidades, trazendo uma concepção pragmática e reducionista de formação e de docência; b) redução do magistério à simples função de tarefeiros e instrutores, induzindo à alienação dos professores e à eliminação da função social da escola; c) irrelevância do processo de construção do conhecimento pedagógico e científico e sua socialização, articulação teoria-prática e sólida formação teórica e interdisciplinar; e d) desconsideração da autonomia das Instituições de Educação Superior na organização e ordenação dos conteúdos curriculares necessários à formação.

Essa iniciativa é importante e necessária, quando se almeja uma formação plena, que integre teoria e prática dialeticamente, guiada por diretrizes construídas com participação e colaboração das entidades que se preocupam com a educação.

Nessa temática, atualmente tramita o Projeto de Lei Nº 1.735, de 2019, sobre a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo. Propõe no “Art. 2º Considera-se Pedagogo, para os fins desta lei, os profissionais portadores de diploma de curso de graduação em Pedagogia, para exercerem a docência, bem como atividades nas quais sejam exigidos conhecimentos pedagógicos” (Brasil, 2019b). Como justificativa, apresenta a necessidade de formação em nível acadêmico completo, com qualificação profissional específica e disposição sobre as demais atribuições, direitos, deveres, impedimentos, bem como sobre a jornada e o piso salarial do profissional de Pedagogia.

Perante o exposto, cumpre-se ressaltar que acreditamos que a formação de professores precisa ser conduzida por outras bases que não aquelas referendadas pela lógica capitalista, no sentido de desfazer seu direcionamento na supervalorização da suposta autonomia e suficiência do sujeito individual e do apelo ao consumo desenfreado. Essas características são centrais das sociedades neoliberais, o que justifica a preocupação com ações que se preocupem com uma formação mais humana, na perspectiva de favorecer a satisfação das necessidades materiais dos indivíduos, além de favorecer a construção de relações mais justas dos sujeitos sociais entre si e desses com a natureza que lhes serve.

Acreditamos que os elementos evidenciados na trajetória histórica do curso de pedagogia trouxeram elementos importantes para compreender as transformações sofridas pelo cargo de ATP, desde sua criação até hoje. A história revela uma disputa contínua pela identificação do pedagogo, e a necessidade de qualificação específica e de qualidade. Consideramos isso possível de ser realizado, pois como vimos, os processos formativos também são históricos e, sendo assim, podem ser direcionados à materialização de realidades

mais equitativas, democráticas e dignas. Muitas dúvidas ainda ficaram pelo caminho, mas a pesquisa de campo nos ajuda nessa direção.

Em continuidade, o próximo capítulo aborda a metodologia da pesquisa.

## 4 CAMINHO METODOLÓGICO

A educação constitui-se em um campo humano e social de pesquisa permeado por questões profundas e multifacetadas, e por isso “precisa ser rigorosa na condução de suas metodologias, de modo a oferecer resultados que possam efetivamente contribuir com a educação” (Mattar; Ramos, 2021, p. 33). Assim, a pesquisa foi baseada na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que regulamenta as pesquisas com seres humanos, visando a assegurar a integridade individual e coletiva dos sujeitos envolvidos nas investigações científicas. Após a qualificação, o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e recebeu aprovação, após apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL.

Este capítulo dedica-se à abordagem da investigação empírica, apresentando os detalhes metodológicos utilizados na pesquisa, demonstrando sua natureza, instrumentos de coleta e análise de dados, bem como a identificação do campo e dos participantes dos estudos. O capítulo tem por objetivo responder às seguintes questões fundamentais: quem são os sujeitos da pesquisa, quais os instrumentos de coleta de dados, e qual o procedimento de análise de dados, incluindo suas etapas. Nesse contexto, buscamos fornecer informações precisas e detalhadas sobre os processos metodológicos adotados.

A discussão de fundo insere-se no campo das políticas públicas educacionais, no contexto da criação e transformação do cargo de ATP (pedagogo) escolar, expresso em diferentes posições político administrativas, na forma de leis, decretos, entre outros, e se expande nas questões e tensões relativas à formação inicial e continuada, incluindo as condições de trabalho e outras mais. Destacamos o documento Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia - DCNP (Brasil, 2006), a Resolução CEE/SC Nº. 668 de 28/12/15 (Quadro de Pessoal do Magistério Público da Rede Estadual – Santa Catarina, 2015a), o Projeto de Lei Complementar Nº 030/04 (Transforma cargos previstos e dá outras providências), e as entrevistas com os servidores da Secretaria de Estado da Educação/SC, respeitando os grupos A, B e C, descritos na subseção 4.4.2, a fim de apreender as percepções, experiências e reflexões dos participantes com relação ao cenário educacional vivenciado, quando da abertura de inscrições através de concurso público (Edital Nº 12/2005 – Santa Catarina, 2005b) para o provimento de vaga para ATP das escolas da rede pública estadual, bem como sua chegada no espaço escolar.

#### 4.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

A dialética de Marx, construção lógica do método materialista histórico, aqui é apresentada como possibilidade teórica de interpretação da realidade educacional que queremos compreender. A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática pedagógica.

Karl Marx, filósofo, economista, jornalista e militante político, dedicou-se na busca por um caminho que fundamentasse o conhecimento para a interpretação da realidade histórica, social, política e cultural da sociedade capitalista moderna que o desafiava. Importava descobrir, captar detalhes, articulações dos problemas estudados, analisar a evolução e relações entre os fenômenos; enfim, ser possível encontrar sua contextualização.

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se, inicialmente, fazer este inventário (Gramsci *apud* Cury, 1986, p. 91).

É nesse sentido que a realidade social e educacional, apresentada até aqui, necessita de procedimentos que desenvolvam a capacidade de observar, selecionar, organizar e usar o senso crítico sobre as relações sociais e seus determinantes.

É a educação que tem na escola seu ponto principal de referência. Nascida dos problemas e necessidades do mundo da produção, tem toda uma estrutura hierárquica, cronológica e burocrática. Dentro dela se dão outras versões escolares cujos elementos constantes são as instituições sustentadoras (Estado, igreja, complexo econômico-industrial) que lhes dão um caráter específico: os agentes educativos, o currículo e os meios (Cury, 1986, p. 105).

Na sociedade capitalista, a educação acontece em meio às contradições das relações de classe e articula-se com a totalidade, dada sua presença nos movimentos históricos e sociais. Da mesma forma, as relações de classe vinculam-se com a totalidade através da educação. Desse modo, o Estado, como organização burocrática e reguladora do sistema capitalista, serve aos interesses das classes sociais, direcionando suas ideologias e políticas de forma hegemônica social, legitimando a dominação. “A consolidação abrangente carece de uma ideologia legitimadora que estabeleça a dominação a nível de consenso (arrancado ou compartilhado) (Cury, 1986, p. 56).

À luz dos fundamentos da filosofia e da ciência humana marxista expressas no materialismo histórico e dialético, tomamos como ponto de partida o ser social, que está presente nas relações educativas de um período passado da história da educação, o que

contribuiu para o entendimento do presente e suas transformações que direcionam a forma de se relacionar com o trabalho, bem como isto se reflete nas políticas educacionais.

Amparados nas contribuições teóricas Cury (1986), Cunha, Sousa e Silva (2023), Frigotto (2006), Saviani (2011) e Evangelista (2014), no exercício de relacionar o particular com o universal, partindo de condições existentes, analisamos a complexa política de formação inicial do pedagogo nos movimentos político-jurídicos determinados historicamente, e suas relações diretas com as determinações do Estado a partir dos anos 1990. Tais movimentos ocasionaram a criação, as transformações do cargo de ATP (pedagogo) e as incertezas quanto às finalidades do cargo na escola.

Logo, investigamos o objeto de pesquisa em questão, em sua dimensão macro conjuntural, considerando, aqui, as políticas educacionais e seus nexos com a realidade política, social e econômica mais ampla. Também examinamos o objeto em sua dimensão micro conjuntural, observando os desdobramentos dessa realidade mais ampla no processo de formação inicial do pedagogo escolar e as finalidades do cargo de ATP (pedagogo) na escola.

Sobre o caminho do materialismo histórico-dialético, Cury (1986, p. 08) define que

Uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social implica conceber os dois termos da contradição indivíduo-sociedade de modo a rejeitar tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do *status quo*, como a que propõe a realidade como um dado estático. Mas, além disso, implica conceber a realidade social como espaço de lutas de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas.

Assim, a realidade não é estática, e o papel do sujeito é essencialmente ativo, resultado da natureza histórico-social, que se apresenta através do seu trabalho, da vida material e da vida intelectual, carregada de intencionalidade.

Evangelista (2014) fornece uma análise crítica das políticas educacionais no capitalismo neoliberal e desenvolve uma sólida argumentação para explicitar o caráter conservador das relações sociais capitalistas subjacentes aos seus enunciados.

A opção teórica que fizemos se posiciona contrariamente ao processo que aliena de forma reducionista, mas que se constitui pelas contradições de interações sociais mediante o que é imposto. Por conseguinte, não é um espaço pacífico de aceitação da realidade, mas de questionamentos, inquietude e resistência contra a desvalorização dos profissionais e do trabalho pedagógico que acontece na escola. Cury (1986) defende que essa relação dialética entre o sujeito e o objeto, na perspectiva de uma teoria transformadora, possibilita uma compreensão mais abrangente das leis determinantes de uma sociedade.

Encontramos subsídios para a análise também em Frigotto (2009), pois o autor demarca primeiramente a dialética materialista histórica enquanto postura ou concepção de mundo, enquanto método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e enquanto práxis. Em outras palavras, trata-se da unidade teoria e prática na busca da transformação, e de novas sínteses nos planos do conhecimento e da realidade histórica.

Os fenômenos não se desenvolvem isoladamente, mas sofrem influências de causas externas e internas de outros fenômenos, o que provoca as modificações.

Saviani (2011, p. 21) destaca que a compreensão da sua prática educativa traz a necessidade de o educador brasileiro passar do senso comum (conhecimento da realidade empírica da educação) para a consciência filosófica (realidade concreta), movendo-se por dois princípios fundamentais: “1. [...]: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2. [...]: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer”.

Partindo desse movimento social, a obra referencial de Cury (1986) confirma o status científico do campo educacional enquanto ciência, fornecendo a possibilidade de promover o conhecimento por meio das categorias de análises do método materialismo histórico: trabalho, trabalho pedagógico, *contradição*, *reprodução*, *totalidade e hegemonia*. As categorias expressam formas de identificar traços essenciais que o objeto de estudo possui, de modo que a investigação avance com graus cada vez maiores de abstração, que possibilitem chegar à análise concreta, favorecendo a compreensão do objeto investigado e suas determinações.

“As categorias possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política” (Cury, 1986, p. 21). Destaca-se a importância de ligação com a prática, o contexto de um período histórico e o espaço determinado, oportunizando a mediação com a problemática dentro de uma totalidade mais ampla para proceder às análises de forma crítica.

Essa trama do processo histórico, em que as políticas se vinculam, constituiu-se base para análise dos documentos oficiais que legitimam ou anulam ideais esperados com as políticas em um processo dialético e de contradição entre avanços e retrocessos. De acordo com Cury (1986, p. 30), “a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade”.

Nesse movimento de luta, de superação da contradição, a reflexão promove a conscientização e explicação do real, da *totalidade*, permitindo conhecer a totalidade

construída em um processo histórico. Essa materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade, que é formada pelas relações sociais construídas pela humanidade durante a sua existência. Para o pensamento marxista, esse fenômeno pode ser compreendido a partir da análise de uma categoria central: o trabalho.

Ele é o centro das relações do homem com a natureza e com os outros homens, porque é a sua atividade para produzir e reproduzir a vida, garantindo sua sobrevivência e, portanto, a centralidade do trabalho também diz respeito à educação. Porém, as mudanças nas relações de trabalho ocasionam perda dessas características nas relações sociais. O trabalho, como atividade vital, tornou-se elemento de exploração na sociedade capitalista, determinando, assim, um processo de alienação, instalando uma quebra na possibilidade de promover a humanização dos sujeitos sociais.

Para que a educação seja um mecanismo do processo de humanização, o trabalho deve surgir como princípio educativo, o que significa que não pode estar direcionado às necessidades adaptativas, funcionais e de treinamento impostas pelo mundo do trabalho na sociedade moderna. Ao contrário: a educação precisa preocupar-se fundamentalmente com o trabalho pedagógico em sua totalidade. Os sentidos do trabalho pedagógico são aprofundados posteriormente, através dos estudos de Ferreira (2022).

Desse modo, os pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético deram suporte para a análise da estrutura social e política em que se inserem as políticas que organizam, acompanham e fiscalizam a educação na sua totalidade, desde a formação inicial do pedagogo, passando pelo início das atividades pedagógicas na escola e a valorização profissional e salarial, traduzindo, da melhor forma possível, a problematização das finalidades do cargo de ATP (pedagogo), que compõe o quadro de Apoio Técnico nas escolas da rede pública estadual de Santa Catarina.

## 4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa fez parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, sobre a temática da formação inicial do Pedagogo, especificamente sobre as finalidades desse profissional na função de Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) (pedagogo) escolar, que atua na escola da rede pública do Estado de Santa Catarina.

Nos capítulos anteriores, apresentamos a trajetória histórica do cargo de ATP nos diversos espaços educacionais públicos do Estado, desde a criação do cargo até a sua chegada

na escola. A partir de então, iniciamos as reflexões sobre as finalidades da prática pedagógica do ATP (pedagogo), que atualmente é designado para atuar no âmbito escolar, constituindo-se no objeto de estudo desta pesquisa.

Cunha, Sousa e Silva (2023, p. 16), pontuam que “a abordagem crítico-dialética reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais”. Nesse sentido, partimos da experiência concreta da própria pesquisadora, com abordagens na formação inicial do pedagogo e suas correlações com o cargo de ATP (pedagogo) e os sentidos da prática pedagógica na escola.

Foi imprescindível conhecer traços principais da educação brasileira e, mais especificamente, sobre os caminhos da Pedagogia: seus aspectos históricos e a formação inicial do pedagogo ontem e hoje. Por meio delas, elucidaram-se as diversas facetas que compõem a profissão pedagogo, através dos diferentes campos de atuação, que foram perpassados por políticas educacionais implantadas no Brasil.

Ao apresentar o contexto da pesquisa, fica evidente o propósito deste estudo: compreender as finalidades do cargo de ATP (pedagogo) das escolas da rede pública estadual de Santa Catarina.

#### 4.3 PESQUISA QUALITATIVA

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, que segundo Frigotto (2006, p. 77), “[...]está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais”.

Assim, a pesquisa é qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos, permitindo uma análise mais profunda e compreensiva das intencionalidades e perspectivas quanto às finalidades do cargo de ATP (pedagogo) no âmbito escolar da rede pública estadual de Santa Catarina.

Para Gil (2002, p. 41), “a pesquisa exploratória tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. As fontes desta pesquisa apontam para o recorte sócio-histórico temporal em que as políticas passaram a ser instituídas, desde os anos 1990 até o presente momento. Para tanto, foi utilizada grande variedade de fontes de dados, como livros e publicações, revisão bibliográfica de trabalhos acadêmicos, legislação e documentos oficiais, registros públicos que deram suporte teórico ao tema políticas

educacionais para a formação inicial do Pedagogo no Brasil e suas correlações com a criação e transformação do cargo de ATP ao longo da história da educação de Santa Catarina.

Não pretendemos esgotar a discussão, ao contrário: a partir dos achados, esperamos que ocorra a continuidade de pesquisas para contribuir com as discussões acadêmicas.

#### 4.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados desempenha papel fundamental na condução de pesquisas. Ela é essencial para obter informações relevantes, confiáveis e precisas que permitam responder às questões norteadoras e alcançar os objetivos do estudo.

A dinâmica estabelecida para a coleta de dados apresenta preocupação com os sujeitos envolvidos no processo, com o contexto social, histórico e cultural em que se insere esse sujeito, bem como com suas experiências sociais e coletivas. Portanto, esta pesquisa qualitativa abordou aspectos não quantificáveis, isto é, reconhece sentimentos, valores, crenças, costumes e práticas que revelam traços das relações interpessoais na sociedade em determinados contextos históricos.

A fim de extrair informações significativas, a coleta de dados aconteceu através de duas técnicas: análise de documentos e entrevista semiestruturada.

Após a coleta de dados e depoimentos junto à realidade investigada e sujeitos participantes da pesquisa, passamos à fase de preparação do material empírico coletado para análise. Realizamos a organização desse material buscando reduzir o volume, procurando manter as informações e interpretar os elementos essenciais da pesquisa na perspectiva do materialismo histórico e dialético.

##### 4.4.1 Pesquisa documental

Documentos são fontes que podem servir de informação para a pesquisa científica. A análise documental visa a representar o conteúdo do documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar sua consulta e referência sobre o objeto estudado. São informações contextualizadas e que surgem em determinados contextos, fornecendo informações valiosas.

Para Lüdke e André (2018, p. 44), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Considerando fontes importantes, obtivemos via e-mail, do Centro de Memória da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc/SC), os Projetos de Lei Complementar referentes às tramitações das principais normativas já vistas em capítulos anteriores, que tratam da criação, transformações e chegada na escola do cargo de ATP, além de outros. São documentos que elucidam propostas iniciais, debates, análises das comissões e aprovação das leis pelo Poder Legislativo de Santa Catarina, fornecendo dados relevantes para a análise empreendida. Tais documentos são:

1. Projeto de Lei Complementar Nº 030/04 (Santa Catarina, 2004) - Transforma cargos previstos e dá outras providências (Transformado em Lei Complementar 288/05 – Santa Catarina, 2005a);
2. Projeto de Lei Complementar Nº 050/15 (Santa Catarina, 2015c) - Dispõe sobre o Quadro do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar Nº 1.139/92, e estabelece outras providências (Transformado na Lei Complementar Nº 668/2015 – Santa Catarina, 2015a); e
3. Decreto Estadual Nº 1061, de 2017 (Santa Catarina, 2017a) - Regulamenta o Quadro Lotacional referente aos cargos de Assistente Técnico-Pedagógico, Especialista em Assuntos Educacionais e Assistente de Educação.

Além da legislação listada acima, destacamos alguns documentos balizadores das ações educativas desenvolvidas pelo ATP (pedagogo) na escola de Santa Catarina: Relatório do SINTE/SC (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina, 2019), e o registro de formação continuada (2005 a 2023) pertencente à Coordenadoria Regional de Educação de Tubarão/SC<sup>8</sup>. O documento Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia - DCNP (Brasil, 2006) foi analisado no que se refere às funções aplicadas à formação inicial do Pedagogo, em seu artigo 4º, frente às atribuições do pedagogo ATP prescritas na Resolução CEE/SC Nº 668 de 28 de dezembro de 2015 (Quadro de Pessoal do Magistério Público da Rede Estadual – Santa Catarina, 2015a), indicando aproximações e distanciamentos quanto ao exercício profissional do Pedagogo que desempenha ações pedagógicas no espaço escolar. Também há referência à Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019a), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e o Projeto de

---

<sup>8</sup> Documento interno, consultado pessoalmente.

Lei Nº 1.735/19 (Brasil, 2019b), o qual dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo.

Os dados foram organizados em categorias que compõem o escopo da pesquisa.

As análises tiveram como critérios centrais: a) o que se pode evidenciar acerca das finalidades/atribuições do ATP (pedagogo) que atua na Escola, em relação aos referidos documentos; e b) os sentidos/ significados do profissional ATP (pedagogo) escolar.

#### **4.4.2 Entrevista**

Vale observar que a análise documental, da qual destacamos a relevância, consideramos insuficiente para a compreensão das finalidades do cargo de ATP (pedagogo) escolar. Entendemos que estudos com tais dimensões não podem ficar apenas no campo da teoria, sendo importante uma investigação mais aprofundada na concretude das políticas educacionais do Estado de Santa Catarina, a partir da escuta dos sujeitos que lhe dão sustentação. Isso implicou necessariamente a coleta e organização de dados junto aos sujeitos da Secretaria de Educação de SC, envolvidos com o cargo de ATP (pedagogo) escolar. A partir de seus relatos concernentes às percepções/opiniões construídas durante o trajeto construtivo do cargo de ATP (pedagogo) escolar, no que diz respeito à dimensão política, administrativa e educacional, foi possível colocar em relevância a subjetividade desses sujeitos, ao se expressarem sobre tais dimensões.

No levantamento, tivemos a preocupação com a descrição precisa dos dados, e por isso, utilizamos como instrumento de pesquisa, que contempla a abordagem qualitativa, a entrevista, semiestruturada com perguntas abertas, pré-estabelecidas, que foram respondidas pelos sujeitos participantes. Na visão de Mattar e Ramos (2021, p. 385), “as entrevistas possibilitam explorar problemas com mais profundidade, [...], compreender como e por que as pessoas estruturam suas ideias da maneira como a fazem, e como e porque fazem conexões entre ideias, valores, eventos, opiniões, comportamentos, etc.”.

Com objetivos distintos, foram elaborados dois roteiros (1 e 2) (Apêndices A e B), que foram direcionados a dois grupos de sujeitos (A e B), respectivamente distintos. O roteiro de entrevista 1, direcionado ao grupo A, é composto pelos dados de identificação e 6 (seis) perguntas abertas. Ele foi aplicado com 6 (seis) servidores (ativos/inativos/desligados), com o objetivo de compreender percepções, experiências e reflexões dos participantes com relação ao cenário educacional vivenciado, quando da abertura de inscrições através de concurso

público (Edital N° 12/2005 – Santa Catarina, 2005b) para o provimento de vaga para ATP das escolas da rede pública estadual, bem como a chegada no espaço escolar.

O roteiro de entrevista 2, aplicado ao grupo B, é composto por 7 (sete) questões abertas, e objetivou elucidar as finalidades do cargo de ATP (pedagogo) que hoje atua no âmbito escolar e conhecer o futuro desse profissional na educação catarinense. Ele foi direcionado à Diretoria de Ensino e à Diretoria de Gestão de Pessoas da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. Os roteiros de entrevista foram acompanhados de instruções, e estruturados de forma prática e flexível em duas partes: a primeira, igual para todos, contendo perguntas de identificação do participante; e a segunda com perguntas abertas, relacionadas ao objeto da pesquisa. As instruções abordaram o propósito de sua efetivação, ressaltando a importância da cooperação do informante.

Anteriormente à entrevista propriamente dita, foi realizado um pré-teste do instrumento, buscando: (a) desenvolver os procedimentos de aplicação; (b) testar o vocabulário empregado nas questões; e (c) assegurar que as questões ou observações a serem feitas possibilitasse compreender e interpretar as informações de acordo com o objetivo proposto. Participaram do pré-teste uma colega mestrande e a Professora Orientadora desta dissertação. A partir da análise, a Professora Orientadora sugeriu melhorar a pergunta sobre os motivos que levaram à criação do cargo de ATP, adicionando itens mais específicos à questão. Também sugeriu apresentar, junto com o instrumento, as atribuições do cargo de ATP (LC 668/15) e o edital que abriu vagas para o referido cargo nas escolas em 2005.

De acordo com agendamento prévio, definição do local e disponibilidade dos participantes, as entrevistas aconteceram de forma online através do aplicativo *Google Meet*, nos dias 17 e 21 de novembro de 2023, e cada uma teve duração média de 50 minutos. Os roteiros da entrevista foram encaminhados aos participantes por e-mail, juntamente com o link do encontro previamente agendado. Da mesma forma, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi anexado ao e-mail.

No início de cada entrevista, os temas, bem como os principais objetivos, foram expostos, e eventuais dúvidas foram esclarecidas, com posterior assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos entrevistados. A entrevista foi gravada, e suas questões abertas e fechadas foram apresentadas em um formulário contendo um roteiro organizado a partir de tópicos relacionados ao perfil, à criação e às finalidades do cargo de ATP (pedagogo) que atua na escola da rede pública estadual de Santa Catarina. Os dados e as respostas foram transcritos pelo entrevistado no próprio formulário e devolvido para a pesquisadora. O material escrito foi organizado e utilizado posteriormente para a análise.

Nessa perspectiva teórica que orienta a pesquisa, a abordagem qualitativa apresentou potencial de reflexão acerca do cargo de ATP (pedagogo) escolar, profissionais que vivenciaram e vivenciam diferentes processos de estruturação na formação inicial e nas práticas escolares.

#### 4.4.2.1 Roteiros das entrevistas

Os roteiros (1 e 2) respectivos aos grupos de sujeitos (A e B), estabelecidos para esta pesquisa, seguem a proposta de uma entrevista semidirigida, caracterizada por quando o entrevistador tem previsto algumas perguntas para iniciar a coleta de dados, a título de ponto de referência. Existem duas vantagens nesse formato de entrevista: 1) as informações recolhidas refletem melhor as representações do que em uma entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir; e 2) as informações que se deseja recolher são organizadas em um tempo mais curto do que em uma entrevista livre, que nunca oferece garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes (Amado, 2014). Sendo assim, os guias propostos foram construídos com base nos objetivos expressos pela pesquisa (Amado, 2014), configurando-se em quatro blocos temáticos, associados às questões orientadoras, as quais situam e contextualizam as temáticas gerais da pesquisa. As temáticas definidas são: identificação pessoal e profissional, finalidades/ atribuições do cargo de ATP (pedagogo) escolar, formação inicial e continuada do ATP (pedagogo) escolar e sentidos/significados do cargo de ATP (pedagogo) escolar. No entanto, o formato de perguntas comum à proposta de roteiro base não descartou a abertura para acrescer tópicos durante a conversa, quando o entrevistado pode expressar suas opiniões e sentimentos com total liberdade. Na página seguinte, no quadro 5, apresentam-se as versões finais, que foram aplicadas e divididas em três categorias.

Quadro 5 - Roteiro 1 e 2 – Entrevistas Grupo A (GA) e Grupo B (GB)

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES - GRUPO A (GA)	QUESTÕES - GRUPO B (GB)
I - Finalidades/ atribuições do cargo de ATP (pedagogo) escolar	Problematizar as finalidades da existência do cargo de ATP (pedagogo) escolar.	Participação na elaboração do Edital SED Nº 12/2005 que direcionaram o ATP para a escola, em 2006. Relate sua experiência. Quais as finalidades ou motivos que levaram a SED pela decisão de abrir vagas de ATP para o apoio técnico-pedagógico das escolas em 2006. Até 2006, o cargo de ATP possuía (8) oito atribuições. (LC 1.139/1992). A partir de 2006, após o concurso que ofereceu vagas na escola, o número de atribuições aumentou para (20) vinte. (LC 288/05). O ATP recebeu 20 (vinte) atribuições quando ocupou a vaga na escola em 2006 e não foi preparado inicialmente para o desempenho das atividades. Qual sua opinião sobre este fato?	Quais as finalidades do cargo de ATP (pedagogo) que atualmente desempenha atividades administrativas e pedagógicas na escola pública da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina? Quais os motivos da criação do cargo Assistente Técnico Pedagógico? Por que o cargo de ATP deixou de ser técnico-administrativo para também se tornar pedagógico dentro do contexto escolar? Quais seriam as “outras atividades” referidas nas atribuições do cargo de ATP (pedagogo) escolar (LC 668, 2015)
II - Formação inicial e continuada do Pedagogo Escolar	Analisar o perfil do Pedagogo Escolar e perceber as influências nas transformações do cargo de ATP, problematizando de forma crítica as estruturas ideológicas dos governos e sua legislação educacional nas disputas sobre a concepção de formação inicial e continuada de pedagogos escolares.	Sobre a habilitação de Curso Superior de Licenciatura Plena na área da Educação exigida pelo Edital para assumir o cargo de ATP, conforme o Edital Nº 12/2005.	Quais as intenções da Secretaria de Educação do Estado de SC diante da exigência da habilitação exclusiva em Pedagogia para o exercício do cargo de ATP escolar, conforme LC 668, de 2015? Considerando que o exercício profissional requer conhecimentos e habilidades específicas, o que a SED SC oferece de preparação inicial ao ingressante ATP (pedagogo) quando o mesmo chega na escola?
III - Sentidos/ significados do cargo de ATP (pedagogo) escolar	Identificar os sentidos/significados do cargo de ATP (pedagogo) escolar em Santa Catarina.	Qual o sentido/significado cargo de ATP (pedagogo) escolar em SC?	O que justifica a não oferta de vagas para o cargo de ATP (pedagogo) para atuação nas escolas? Estaria este cargo em extinção?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

#### 4.5 CAMPO DE PESQUISA

Para compreender os aspectos que marcaram a criação do cargo de ATP, suas transformações ao longo da carreira e, principalmente, as finalidades do ATP (pedagogo) escolar, que hoje desenvolve práticas pedagógicas na escola, determinou-se como campo empírico a Secretaria de Estado de Educação (SED), localizada em Florianópolis, SC.

“Entendemos o campo, na pesquisa qualitativa, como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (Minayo, 2007, p. 62).

A escolha por esse campo justifica-se pela aproximação com o objeto da pesquisa, tendo em vista que o cargo de ATP faz parte do Quadro de Pessoal do Magistério Público Catarinense, sob a administração da SED desse Estado (LC Nº 668, de 28 de dezembro de 2015 – Santa Catarina, 2015a). A SED é o órgão central do Sistema Estadual de Educação, responsável pela formulação, controle e avaliação das políticas educacionais, bem como pela coordenação das atividades, ações, programas e projetos da Educação Básica, profissional e superior em Santa Catarina. Apresenta, em seu site oficial, suas metas:

Garantir o acesso e a permanência dos alunos na educação básica de qualidade no Estado; coordenar a elaboração de programas de educação superior para o desenvolvimento regional; definir as políticas educacionais; implementar a atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina; estabelecer políticas e diretrizes para a expansão de novas estruturas físicas, reformas e manutenção das escolas da rede pública estadual; firmar acordos de cooperação e convênios com instituições nacionais e internacionais para o desenvolvimento de projetos e programas educacionais; entre outras (Santa Catarina, 2023).

Portanto, trata-se do campo de pesquisa específico em que estão inseridos os sujeitos que trouxeram contribuições empíricas sobre o cenário educacional, estampado no momento de criação e continuação do cargo de ATP.

#### 4.6 SUJEITOS DA PESQUISA

O ponto de partida do processo de conscientização parte de uma reflexão e análise da realidade. Iniciamos esta subseção a partir da seguinte pergunta: quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?

Para Gil (2002), os levantamentos de dados abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, trabalhamos com uma amostra, que representa uma pequena parte dos elementos que compõem o universo. “Quando essa amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos no levantamento tendem a aproximar-se bastante dos que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo” (Gil, 2002, p. 171).

Para isso, servidores em exercício ou que atuaram (ativos/inativos/desligados) puderam ajudar a desvelar as finalidades e os sentidos da criação do cargo de ATP (pedagogo) que hoje está na escola, e que tem sob suas responsabilidades muitas atribuições. A fim de

satisfazer as necessidades do objeto de pesquisa, buscamos contatos e organizamos 2 (dois) grupos distintos de sujeitos que tiveram e têm familiaridade com o tema investigado. Através de redes sociais e pesquisa na internet, fizemos contato por mensagem de WhatsApp e telefone com 6 (seis) servidores ativos/inativos/desligados, na atualidade, da SED-SC para participar da pesquisa.

Priorizamos sujeitos que, de alguma forma, acompanharam a chegada do ATP na escola a partir do primeiro concurso público para esse fim (Edital N° 12/2005 – Santa Catarina, 2005b). Dentre os convidados, 2 (dois) sinalizaram negativamente, expondo problemas particulares, não tendo condições e tempo disponível para responder às questões. Os demais sinalizaram positivamente, com disponibilidade para participar do estudo, compondo o grupo A.

Já o grupo B foi composto por responsáveis da Diretoria de Ensino e Diretoria de Gestão de Pessoas da SED-SC. O contato, encaminhamento dos documentos relacionados à pesquisa e o roteiro com as questões, bem como o recebimento das informações ocorreram através de e-mail direcionado ao setor *Pesquisa Escolar SC*.

A organização ocorreu da seguinte forma:

- a) **Roteiro de Entrevista 1** - GA (grupo A) – seguidos dos números 1, 2, 3, 4, 5 e 6 – servidores ativos/inativos/desligados que ocupavam cargos no período de planejamento e ingresso do ATP na escola (2005); e
- b) **Roteiro de Entrevista 2** - GB (grupo B) – seguido do número 1<sup>9</sup> – atuais responsáveis pela Diretoria de Ensino e Diretoria de Gestão de Pessoas da SED-SC.

Para dar início aos trabalhos e para reafirmar nosso compromisso ético, as determinações da Portaria Normativa N° 2034, de 10 de novembro 2020, que regulamenta a realização de pesquisas acadêmicas no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, foram seguidas, mediante autorização da Secretaria de Estado da Educação. A pesquisa autorizada seguiu acompanhada de cópia digital do Projeto de Pesquisa e Termo de Compromisso da pesquisadora e orientadora, além do roteiro da entrevista 2 (Grupo B) através do e-mail [pesquisaescolasc@sed.sc.gov.br](mailto:pesquisaescolasc@sed.sc.gov.br), direcionado ao órgão responsável pelas pesquisas de Mestrado na SED-SC.

A partir disso, o roteiro de entrevista 1 (Grupo A) foi encaminhado por e-mail particular dos participantes. Também seguiu o link para a entrevista propriamente dita, com data e horário agendados. Os roteiros da entrevista foram devolvidos com as respostas dos

---

<sup>9</sup> Embora duas pessoas tenham participado, elas optaram por registrar as respostas conjuntamente.

participantes, e a conversa online foi gravada. As entrevistas foram realizadas entre os dias 17 e 20 de novembro de 2023, de forma online e individualmente, e as falas foram gravadas e transcritas. Dessa forma, aprofundamos as informações do questionário e relacionamos as interrogativas, apoiados na teoria da pesquisa.

Na fase seguinte, destacamos e transcrevemos alguns trechos para colaborar com a proposta de pesquisa e análise. É importante registrar que foram excluídas algumas expressões, imprecisões, e a descrição dos participantes ocorreu pelos códigos descritos anteriormente, a fim de manter o sigilo de suas identidades.

No roteiro 1 e 2 das entrevistas, direcionadas ao GA e GB, constam itens de identificação pessoal e profissional, no total de sete, os quais foram tabulados e contribuem para caracterização dos entrevistados, conforme o quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Caracterização dos Entrevistados - Grupo A (GA) e Grupo B (GB)

(continua)

SUBTEMAS	GRUPO A (GA)	GRUPO B (GB)
Gênero	Masculino – 03 Feminino – 03	Feminino – 02
Situação atual funcional na SED-SC	Inativo – 02 Desligado - 02 Ativo – 02	Ativo – 02
Cargo de lotação na SED-SC/Formação	GA1 - Consultor Educacional GA2 - Professor/ Universidade do Estado de SC - UDESC GA3 - Docência/Professor GA4 - Docência/Professor GA5 - Supervisor Escolar GA6 - Supervisora Escolar	Não informado
Função desempenhada ou que desempenha na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina	GA1 - Diretora de Gestão de Pessoas GA2 - Diretor de Educação Básica e Profissional GA3 - Coordenador Geral e de Ensino do Instituto Estadual de Educação - SC GA4 - Coordenação de Programas e participação em formações continuadas - Gerência de Ensino Fundamental GA5 - Consultor de Políticas Educacionais junto ao Gabinete do Secretário e depois como Diretor de Educação Básica. Coordenador geral, também coordenador adjunto em distintas etapas de produção da Proposta Curricular de SC. GA6 - Diretoria de Ensino (formação docente, Proposta Curricular, legislação educacional), Diretoria de Gestão de Pessoas	GB1 - Diretoria de Ensino GB2 - Diretoria de Gestão de Pessoas
Período que desempenhou ou desempenha a função	GA1 - 2003 a 2013 GA2 - 2007 a 2010 GA3 - 2007 até hoje GA4 -1994 a 2021 GA5 - 2003 a 2007 GA6 -1995 até hoje	Atual Governo do Estado de SC (Gestão 2023 - 2026)

(conclusão)

SUBTEMAS	GRUPO A (GA)	GRUPO B (GB)
Atribuições relacionadas ao cargo de ATP	GA1 - Analisar e descrever cargos e funções para o quadro do Magistério Público Estadual. GA2 - Definir os programas e organizar as ações anuais para toda a rede de ensino; desenvolver as ações relacionadas à formação de gestores educacionais no âmbito das Gered e Escolas; e organizar e apoiar eventos e ações educacionais de fortalecimento pedagógico para a rede escolar. GA3 - Acompanhamento das decisões da SED-SC GA4 - Participação no contexto geral das formações continuadas. GA5 - Formulação das políticas de Educação Integral (Educação em Tempo Integral - ETI), na proposta do Ambiental e da Escola Aberta. Como Diretor, coordenou todas as ações da área de ensino. GA6 - Formadora nos cursos para professores alfabetizadores sobre a Proposta Curricular de SC, com orientações pedagógicas para as comunidades indígenas de SC, planejamento, currículo, avaliação, Projeto Político-Pedagógico (PPP), matrícula, calendário escolar, entre outras.	GB1 - Diretoria de Ensino GB2 - Diretoria de Gestão de Pessoas (Não informado em detalhes)

Fonte: Organizado pela autora com dados da pesquisa (2023)

Das características pessoais, observa-se que a maioria dos entrevistados é composta por mulheres. Entre as características profissionais apontadas, destaca-se que todos os entrevistados do GA possuem formação e vasta experiência na área da educação, tanto como docentes quanto como especialistas em assuntos educacionais. Isso é interessante para esta pesquisa, tendo em vista que objeto é compreender as finalidades e sentidos do cargo de ATP (pedagogo) que atua nas escolas de Santa Catarina. Esses profissionais acompanharam as transformações do cargo de ATP ocorridas ao longo do período que se estende de 1994 até os dias atuais, e dentre eles, alguns estão ativos na SED-SC.

Outro dado que contribui para o fenômeno estudado é a função desempenhada ou ainda na ativa na SED-SC. Trata-se de gestores, tanto em nível de diretorias e coordenadorias, que elaboram as políticas institucionais direcionadas às questões, tanto administrativas quanto pedagógicas. Portanto, possuem uma visão sistêmica da escola: o campo de atuação do ATP (pedagogo).

Por fim, o destaque fica para as atribuições legais desenvolvidas pelos gestores entrevistados (GA), os quais acompanharam, de alguma forma, o percurso do cargo de ATP até a atualidade. Evidencia-se a participação deles nas definições de cargos para o Magistério Público Estadual, no desenvolvimento de ações relacionadas às formações continuadas de gestores escolares e com vistas ao fortalecimento pedagógico para a rede escolar. O GB faz

parte do atual Governo de Santa Catarina, com funções na SED-SC e, portanto, traz informações atuais que vêm ao encontro aos objetivos desta pesquisa.

Portanto, o capítulo a seguir constitui a fase interpretativa e de análise do material empírico coletado, pela mediação dos conceitos e teses do materialismo histórico-dialético, referencial teórico assumido no processo de investigação.

## 5 O ASSISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO (PEDAGOGO) ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Neste capítulo, objetivamos desvelar, apreender as contradições que constituem o objeto desta pesquisa, e observar possibilidades de superação, tendo em vista a melhoria da qualidade dos processos de formação inicial e continuada dos pedagogos, em relação ao trabalho desempenhado pelo ATP (pedagogo) escolar.

O capítulo busca, em um primeiro momento, explicitar sinteticamente o movimento de análise e escrita materializado nas categorias de análise previstas nos procedimentos teórico-metodológicos que dão corpo à pesquisa. Em seguida, aprofundamos os aspectos específicos do nosso objeto de investigação: as finalidades/atribuições do cargo de ATP (pedagogo) escolar na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina.

Fizemos uso do referencial teórico para análise e interpretação do conteúdo, buscando desenvolver um texto descritivo e interpretativo, seguindo a estrutura de categorias e subcategorias. A partir de então, estruturou-se um texto síntese com as principais ideias, contendo citações para ilustrar o documento prescrito. Ademais, usufruímos da concepção crítica ao Capital Humano, proposta por Frigotto (2009) e Cury (1986); as noções pedagógicas elaboradas por Saviani (2008; 2018); e as análises valiosas de Libâneo (2004; 2007; 2021; 2022), Pimenta (2021; 2023), Pimenta *et al.* (2017) e Severo (2023) sobre o impacto das políticas educacionais nos rumos do curso de Pedagogia no país. Além deles, Cunha, Sousa e Silva (2023), Antunes (2009) e Ferreira (2022) trouxeram contribuições sobre o sentido do trabalho pedagógico, favorecendo a análise e a teorização sobre o tema discutido.

Esta seção analisa três categorias: a primeira é sobre as *Finalidades do cargo de ATP (pedagogo) escolar* - interpreta os Projetos de Lei que elucidam as propostas iniciais, os debates, as análises das comissões e aprovação das leis pelo Poder Legislativo de Santa Catarina que tratam da criação, transformações e chegada na escola do cargo de ATP (pedagogo), além das respostas das entrevistas.

Nesta perspectiva, oferece uma análise acerca dos impactos causados pelas constantes transformações nos sistemas de ensino e escolas, e suas relações com a qualificação profissional. Em consonância com as respostas das entrevistas, intencionamos responder o objetivo específico de analisar o perfil do Pedagogo Escolar e perceber as influências nas transformações do cargo de ATP, problematizando de forma crítica as estruturas ideológicas dos governos e sua legislação educacional nas disputas sobre a concepção de formação inicial

e continuada de pedagogos escolares. A intenção foi alcançar o objetivo de problematizar as finalidades da existência do cargo de ATP (pedagogo) escolar.

A segunda categoria refere-se *A formação inicial e continuada do pedagogo escolar no Brasil e Santa Catarina*, e traz uma leitura crítico-comparativa das atribuições inerentes ao cargo de ATP prescritas na Lei Complementar CEE/SC 668, de 2015 (Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual (Santa Catarina, 2015a), do perfil do Pedagogo escolar, previsto na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006), fazendo referência ao Decreto Nº 1061, de 14 de fevereiro de 2017 (Santa Catarina, 2017a), que regulamenta o Quadro Lotacional referente aos cargos de ATP, Especialista em Assuntos Educacionais e Assistente de Educação. Assim, debates contemporâneos sobre a legislação para a formação inicial e continuada do pedagogo que atuará nas atividades pedagógicas da escola vêm à luz.

A terceira e última categoria analisa os *Sentidos/significados do cargo de ATP (pedagogo) escolar* perante o enfrentamento das relações sociais que impedem o desenvolvimento humano, a fim de compreender suas condições concretas na sociedade. Tendo como principal suporte teórico de Antunes (2009) e as respostas das entrevistas, objetivaram identificar os sentidos/significados do cargo de ATP (pedagogo) escolar em Santa Catarina.

## 5.1 FINALIDADES DO CARGO DE ATP (PEDAGOGO) ESCOLAR EM SANTA CATARINA

Educação e trabalho sempre marcaram presença em todas as organizações sociais. A educação, então, frequentemente vem cumprir a função de reprodutora e repassadora dos interesses inerentes aos modos de vida e produção dos grupos sociais.

O trabalho é o ato fundamental da existência humana. É responsável pela produção dos bens materiais, com finalidade de satisfazer as necessidades de subsistência e produção da existência humana (Marx, 1844).

Ao longo do desenvolvimento do capitalismo, o trabalho tornou-se alienado: sua relação é invertida e ele passou somente a produzir pela própria existência. É comum, na atualidade, a associação do trabalho às atividades de forma negativa. São frequentes as expressões cotidianas dos pedagogos e docentes, quando se referem à ação de ir ao trabalho: *Vamos à luta*, ou. *Mais um dia de batalha*, considerando o trabalho algo sofrido. O

trabalhador exerce sua função mecanicamente, trabalhando pela sobrevivência e perdendo suas relações humanas e sociais.

Na análise de algumas contradições entre capital e trabalho, podem-se notar as mediações do Estado, sua natureza e seu papel na sociedade capitalista. O Estado, além de ser uma organização burocrática de poder, é uma estrutura reguladora do sistema capitalista no exercício da hegemonia legitimadora da dominação. Para esse entendimento, é necessário a análise das políticas educacionais, como se organiza a sociedade capitalista e as relações entre trabalho e capital.

As mudanças sócio-políticas ocorridas no Brasil, na década de 1990, com a redemocratização do país, instalou novas configurações para a política educacional brasileira, refletindo as relações políticas neoliberais. Compreendemos que, a partir de então, muitas alterações e formas regulatórias foram se estabelecendo para garantir a hegemonia burguesa, dentre elas, o currículo e as práticas pedagógicas.

A política educacional, instaurada a partir de 1988, problematiza o primeiro tema, *as finalidades da existência do cargo de ATP (pedagogo escolar)*, período histórico que desencadeia a criação do cargo de ATP escolar, objeto desta análise.

Vejamos, inicialmente, o que descreve o Projeto de Lei (PL) 0030/2004, que trata da *criação* do cargo, transformada na Lei Complementar (LC) 288/04:

As reformas constitucionais de 1998 reestruturaram o serviço público nacional. [...] concedendo aposentadoria especial somente ao professor em sala de aula. Motivado pela reforma constitucional, o Poder Executivo, objetiva reestruturar o sistema educacional do Estado criando o cargo de Assistente Técnico-Pedagógico que atuará nos serviços de auxílio pedagógico aos alunos das unidades escolares do Estado. [...] gera grande insatisfação aos professores que estão fora das salas de aula, bem como tolhe muitos de seus direitos, gerando inúmeras demandas judiciais (Santa Catarina, 2004, p. 24).

Com a justificativa inicial de valorização do magistério público estadual, implementaram-se as exigências constitucionais, dando um novo tratamento à carreira do referido magistério, concedendo aposentadoria especial somente ao professor em sala de aula. Outra justificativa que está presente no PL em análise é:

A presente proposta vem ao encontro às insistentes reivindicações das comunidades escolares, quanto à adoção de providência definitiva para problema da falta destes profissionais para atendimento às bibliotecas, salas informatizadas, auxiliar na secretaria, coordenador de turno, dentre outros (Santa Catarina, 2004, p. 24).

Mais adiante, o PL (Santa Catarina, 2004) justifica que, historicamente, servidores ocupantes de cargo efetivo de Professor afastam-se do exercício da docência para desenvolvimento de atividades de apoio técnico-administrativo e pedagógicas nas escolas da

rede. Assim, foi sancionada a LC N° 288, de 10 de março de 2005, que transformou 3.500 cargos de professor e criou o cargo de ATP para atuar nos serviços de auxílio técnico-pedagógico aos alunos das unidades escolares do Estado.

Então, para que a classe dirigente apresente o estado como organismo do povo em sua totalidade, necessita fazê-lo tomar a seu cargo alguns dos interesses dos grupos dominados, e isso possibilita que certas leis que atendem alguns interesses das classes subalternas se convertam em instrumentos de consentimento. A força se faz também ideológica já que a representação das leis deve ser interiorizada por indivíduos a fim de que se converta em hábito e costume (Cury, 1986, p. 55).

Percebe-se que as exigências impostas ao Estado pelas reformas constitucionais de 1988 estenderam-se até o limite possível. Nesse sentido, Libâneo (2007, p. 20) argumenta que “logo se percebeu que as secretarias de educação fizeram isso [...] porque tirar o especialista da escola representava barateamento do custo da estrutura do sistema por ser muito mais barato continuar pagando um professor que se candidatava e exercia essa função”. Nesse ponto da história, percebemos aproximações com a chegada do ATP na escola. *Estaria esse cargo destinado a preencher espaços vazios com a falta dos especialistas educacionais?*

No bojo de mudanças urgentes, a *criação* do cargo de ATP escolar foi justificada como ato de acolhimento aos pedidos dos professores, melhoria nas condições de trabalho cotidiano escolar e valorização do magistério. “Percebe-se, pois que as relações sociais são relações econômicas (pela apropriação da mais-valia), são relações políticas (pela gestão hegemônica) e são relações ideológicas (pela tentativa de representá-las e difundi-las de modo abstrato)” (Cury, 1986, p. 67).

Nesse sentido, os entrevistados GB1 e GA5 responderam acerca das finalidades da existência do cargo de ATP (pedagogo) escolar da seguinte forma:

GB1 - A criação do cargo de Assistente Técnico-Pedagógico se deu em virtude da necessidade de apoio especializado (técnico-pedagógico) nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino.

GA5 - A criação do cargo foi uma saída para duas dificuldades que se apresentavam no momento para as escolas da Rede. Uma delas tinha a ver com a alteração havida na estrutura curricular da formação dos especialistas e a outra era a urgência na reposição de quadros de coordenação pedagógica para as escolas. A SED, então, resolveu criar esse cargo ampliando a possibilidade para licenciados em geral. Lembro que essa discussão foi feita entre a Diretoria de Recursos Humanos e a de Educação Básica (que eu dirigia), mas a decisão final coube ao RH com o Jurídico. Entendo que foi uma saída possível. Não sei se foi a melhor.

As ações contrárias da classe dominante tendem a impedir a conquista de direitos dos trabalhadores, ou mesmo desmontar importantes conquistas para assegurar o lucro dos capitalistas e hegemonia das classes. As históricas e atuais reformas da previdência, do

trabalho, da educação e de outras áreas sociais comprovam esse desmonte das leis que asseguram direitos sociais no país.

No entanto, a trajetória histórica do ATP em Santa Catarina evidencia a criação do cargo desde 1992, advinda da necessidade de profissionais técnicos para prestar auxílio na administração dos setores educacionais. A LC 1.139/92 (Santa Catarina, 1992b) já sinaliza a possibilidade de mudança do ATP para as escolas, acrescentando um número considerável de atribuições pedagógicas, acentuando mecanismos de desvalorização e precarização do magistério público, e aprofundando ainda mais a perda da identidade profissional.

É notório que as decisões não fizeram parte de um coletivo, pois mesmo sendo integrante da equipe gestora da SED-SC, o entrevistado GA1 demonstrou imprecisões sobre o aumento de atribuições ao cargo.

GA1 - A escola é dinâmica, evoluindo constantemente em suas necessidades. Face a isso, a cada concurso, entendo que as atribuições dos cargos necessitem evolução também. As administrativas (atribuições), elas só ficaram vinculadas ao órgão central, porque na escola o ATP não trabalhava, não deveria trabalhar com administrativo, deveria ficar somente com o pedagógico.

GB1 - A ampliação das atribuições diz respeito às novas exigências surgidas no contexto da gestão e administração escolar, e deve ser compreendida no conjunto das demandas específicas.

GA5 - Provavelmente essa ampliação de funções ocorreu por recomendação do jurídico ou então por pressão das escolas. Suponho que a SED tenha pensado no perfil de um cargo que suprisse as escolas como amplas atribuições. Como se sabe, o princípio da economia sempre prevalece.

As atribuições estabelecidas pela referida lei levam em conta objetivos valiosos para a escola, sem dúvida. Porém, elas falham em considerar as condições para sua concretização e por não priorizar a questão da formação dos ATP (pedagogo) escolar para desempenhar as tarefas que lhe são incumbidas, além das outras atividades que se apresentam cotidianamente no trabalho. Tais atribuições deveriam ser de uma equipe de coordenação, e não de um só profissional.

De fato, com as mudanças no sistema produtivo, a partir da década de 1990, surgiu a necessidade de capacitar um novo trabalhador - intelectual e técnico ao mesmo tempo. O nome do próprio cargo - Assistente *Técnico*-pedagógico já aponta a necessidade de um servidor multitarefas, acabando com a *suposta* fragmentação do trabalho pedagógico até então realizada pelos especialistas na escola. São fatos que coincidem com a extinção dos especialistas, definida pela DCN da Pedagogia (Brasil, 2006) e com a chegada do ATP na escola catarinense. Além de tudo, vem ao encontro das preocupações do próprio Projeto de

Lei 0030 (Santa Catarina, 2004): conservação dos professores efetivos e redução do número de admitidos em caráter temporário, não sofrendo aumento de despesas. Tais fatos não foram mencionados pelos profissionais entrevistados. Em suma, podemos afirmar que houve um *arranjo* urgente, com aproveitamento de cargo já existente no Sistema Estadual de Educação de SC.

Sobre a participação nesse processo de transformação e criação do cargo de ATP escolar, chamam atenção as respostas que demonstram pouca ou nenhuma participação dos profissionais entrevistados nas decisões.

GA6 - Não participei dessa elaboração.

GA4 - Nesse sentido, como surgiu? Vou ser muito sincera com vocês: não sei por quê.

GA3 - E participei em parte. Havia falta de especialistas, de coordenadores, ou seja, aqueles que organizam a escola, [...] que estava trabalhando com aluno, aquele que trabalha, que faz a ponte com o professor, aquele que faz a ponte com os pais. Então, o ATP veio e abraçou isso e ficou ali.

A falta de especialistas (administrador escolar, supervisor escolar e orientador educacional) já era recorrente no ano de 2005, visto que o último ingresso desses profissionais aconteceu 13 (treze) anos antes (1992-2005), e não havia novos contratos de especialistas. Ainda, com a implantação das DCN da Pedagogia (Brasil, 2006), essas habilitações foram extintas da grade curricular, provocando ainda mais a necessidade de pessoal para o pedagógico na escola.

Podemos perceber que o caráter de urgência prevalece nas decisões relacionadas ao cargo de ATP escolar, em detrimento de ações pensadas e planejadas, diante das respostas do entrevistado GA5, quando questionado sobre a exigência da habilitação de Curso Superior de Licenciatura Plena na área da Educação exigida pelo Edital Nº 12/2005 (Santa Catarina, 2005b).

GA5 - Penso que na época, se entendeu que todas as licenciaturas contemplavam em seus currículos a formação pedagógica, especialmente a didática, os fundamentos da educação, a psicologia da educação e a estrutura e funcionamento da educação brasileira. Desse modo, os/as licenciados/as tinham condição acadêmica para o desempenho da função.

GA5 - [...] a outra era a urgência na reposição de quadros de coordenação pedagógica para as escolas. A SED, então, resolveu criar esse cargo ampliando a possibilidade para licenciados em geral.

Sobre as justificativas do PL 0030 (Santa Catarina, 2004), o entrevistado GA3 corrobora afirmando: “eu acho que são tantas questões, são momentos políticos, movimentos

sociais, vamos dizer econômicos também de governos, porque ele depende disso. E, depende de uma questão econômica para poder fazer o concurso e suprir as necessidades”.

Percebe-se que as tensões geradas na sociedade impõem, ao Estado, a função de manter um controle político e uma forma de conformidade que satisfaçam as *insistentes reivindicações*, termo usado na justificativa do PL 0030 (Santa Catarina, 2004), das classes dominadas.

Com relação à participação na elaboração do Edital (SED Nº 12/2005) que ofertou mais vagas para o ATP escolar em 2006, a GA6 pontuou o seguinte:

Na época de criação do referido cargo pela SED acontece em virtude da mudança da lei que reorganiza os currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, e estes deixam de ter as formações dos especialistas em assuntos educacionais e são formados como pedagogos generalistas. Neste sentido, a SED precisou reorganizar os ingressos desses profissionais nas escolas a partir das novas diretrizes legais.

Sobre o mesmo assunto, GA1 informou que:

Nós não podíamos mais fazer concurso para especialista; o MEC tinha tomado algumas decisões sobre especialistas. Como fazer esse concurso, que era o que nós queríamos? E teve as universidades, que não ofereceram mais os cursos. Então não teria mão de obra para o concurso.

Corroborando com esses aspectos, Cury (1986, p. 59) esclarece que “a educação contribui para a reprodução das relações de produção [...], pela mediação de práticas sociais que concorrem para a divisão do trabalho, entre as quais, as práticas escolares”.

É desse modo que as contradições que permeiam a sociedade integram a estrutura social com a educacional, reproduzindo as relações sociais. Nesse contexto, é confiado a um agente pedagógico (intelectual) a função de assegurar a união entre a estrutura e a superestrutura. Cury (1986, p. 112), acrescenta que “são esses agentes que, dentro da própria hierarquização necessária à divisão do trabalho se tornam subsidiariamente (a nível da escola, por exemplo, regentes de classe, supervisores, orientadores, inspetores, diretores) organizadores das consciências”.

O ATP (pedagogo) escolar é um dos agentes dessa organização que busca o consentimento coletivo, recheado de questões morais e intelectuais que a classe dominante quer passar para toda a sociedade. Apresenta-se, então, como mediador entre a concepção de mundo e a prática docente e pedagógica na escola, com funções de coordenação técnica e pedagógica do processo ensino-aprendizagem, em vista de maior eficácia político-administrativa. Segundo Cury (1986, p. 118), “essa burocratização tende a se manifestar numa

estratificação hierárquica interna à classe social, e corresponde à divisão social e técnica do trabalho”.

Ainda nas palavras de Cury (1986, p. 75), “a educação, como um saber sempre referido a um fazer, se alimenta dessa tensão entre a melhoria da força de trabalho e o modo de realizar essa melhoria, inerente ao capitalismo. Ela deverá fazer crescer e aumentar a competência técnica e instrumental do trabalhador [...]”.

A função técnica é necessária, não como prioridade na escola, mas porque a estrutura econômica exige funções hierárquicas na divisão social do trabalho. Logo, a estrutura alienante e o controle por parte da equipe pedagógica manifestam-se cotidianamente através do formalismo, tempo insuficiente para planejamento, formação continuada e reuniões, alimentação de sistemas burocráticos, falta de condições de produzir o próprio material didático, entre outros fatores. O saber do profissional ATP (pedagogo) escolar cede lugar ao *fazer* técnico, burocrático, individualizado e fragmentado no espaço escolar.

Nesse sentido, dando início aos questionamentos das entrevistas, indagamos sobre as finalidades do ATP (pedagogo) escolar. GA4 enfatizou que “deve estar centrado no processo ensino-aprendizagem, trabalhar a questão do currículo dentro da escola”, e acrescenta que “o agravante de estudo é que o professor e o aluno não estão tendo assistência necessária para o processo ensino-aprendizagem”, quando se refere às atribuições do cargo.

Na fala do GA3, os governantes “vieram com essa função realmente de suprir a falta de profissionais na escola da parte pedagógica”. O mesmo entrevistado ainda complementa, informando que “é bem verdade que se passou um tempo muito longo que não foi feito concurso para as especialistas orientadora educacional, supervisora e administrativa”. GA1 corroborou, afirmando a “necessidade de ter, nas escolas, profissionais que atuassem na área pedagógica”.

Atualmente, sabemos que a Educação e a valorização dos profissionais da educação aparecem como prioridade de direito nos discursos políticos, mas de fato, ela deixa de ser traduzida em prioridade na realidade. Saviani (2008, p. 7) acrescenta que essa questão se materializa sob duas limitações: “a primeira na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual começando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente”.

Tais limitações são estampadas através da análise do PL N° 0517.3/2015 (Santa Catarina, 2015c), Transformado em LC N° 668/2015 (Santa Catarina, 2015b), que alterou a legislação vigente há mais de 23 anos e instituiu o novo plano de carreira do Magistério

Público Estadual de SC. Trouxe estampado o objetivo “proporcionar a valorização dos profissionais do magistério público estadual, promovendo o reequilíbrio da tabela salarial da carreira, recuperando o poder aquisitivo” (Santa Catarina, 2015c, p. 250). Justifica-se nos seguintes termos:

Atendendo ao compromisso da administração estadual com a descompactação da tabela salarial e demais condições acordadas com as lideranças sindicais [...]. Justifica a necessidade de regime de urgência, tendo em vista que, para a implementação do processo de descompactação da tabela salarial, é condição essencial para que a lei esteja em vigor em 1º de janeiro de 2016, a fim de evitar futuros efeitos gerados pela aplicação da Lei Federal nº 11.738, de 2008 (Santa Catarina, 2015c, p. 249).

Percebe-se, novamente, a questão de *urgência*, em face das necessárias adequações administrativas, financeiras e orçamentárias, tratando-se da recomposição da diferença remuneratória existente entre os níveis de graduação, pós-graduação e o nível médio da carreira do magistério público.

Sabemos que o sistema nacional de ensino com garantias de investimento financeiro nunca se implantou no país, e foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação. Além disso, outra característica estrutural da política educacional brasileira é a descontinuidade. Nas palavras de Saviani (2008, p. 11),

As constantes reformas descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do zigzag ou do pêndulo. A metáfora do zigzag indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional.

As medidas de cada política educacional carregam normas e orientações para determinar comportamentos sociais necessários para a sustentação do modo de produção do capitalismo. As reformas constituem-se em instrumentos ideológicos constituídos por normas que regulam os comportamentos e as formas necessárias para a homogeneização. “A lei, os processos de homogeneização e as diferentes interpretações que se realizam sobre ela, carrega critérios precisos e têm uma função prática de restringir, orientar, proibir, marcar limites (público-privado) dos comportamentos e das atividades dos sujeitos” (Cunha; Sousa; Silva, 2023, p. 242).

É nesse sentido que se apresenta o Decreto Nº 1061, de 14 de fevereiro de 2017 (Santa Catarina, 2017a), que regulamenta o Quadro Lotacional referente aos cargos de Assistente Técnico-Pedagógico, Especialista em Assuntos Educacionais e Assistente de Educação de que trata o art. 16 da Lei Complementar Nº 668/2015 (Santa Catarina, 2015a).

Figura 3 - Quadro Lotacional das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual referente aos Cargos De Assistente Técnico-Pedagógico, Assistente De Educação e Especialista em Assuntos Educacionais (Decreto 1061/2017)

Cargo	Número de alunos	Número de turnos	Horário de trabalho	Quantidade	Carga horária	
Especialista em Assuntos Educacionais (Supervisor Escolar)	de 501 a 800	2	Diurno	1	40 horas	
		3	Diurno/Noturno	1	40 horas	
	de 801 a 1200	2	Diurno	1	40 horas	
		3	Diurno/Noturno	2	40 horas	
	de 1201 a 1600	2	Diurno	2	40 horas	
		3	Diurno/Noturno	2	40 horas	
mais de 1601	3	Diurno/Noturno	2	40 horas		
Especialista em Assuntos Educacionais (Orientador Educacional)	de 201 a 500	2	Diurno	1	40 horas	
		3	Diurno/Noturno	1	40 horas	
	de 501 a 800	2	Diurno	1	40 horas	
		3	Diurno/Noturno	1	40 horas	
	de 801 a 1200	2	Diurno	1	40 horas	
		3	Diurno/Noturno	1	40 horas	
	de 1201 a 1600	2	Diurno	1	40 horas	
		3	Diurno/Noturno	1	40 horas	
mais de 1601	3	Diurno/Noturno	1	40 horas		
Especialista em Assuntos Educacionais (Administrador Escolar)	de 801 a 1200	2	Diurno	1	40 horas	
		3	Diurno/Noturno	1	40 horas	
	de 1201 a 1600	2	Diurno	1	40 horas	
		3	Diurno/Noturno	1	40 horas	
	mais de 1601	3	Diurno/Noturno	1	40 horas	
	Assistente Técnico-Pedagógico (ATP)	de 51 a 200	1	Diurno/Noturno	1	20 horas
2			Diurno	1	40 horas	
3			Diurno/Noturno	1	40 horas	
de 201 a 500		1	Diurno/Noturno	1	20 horas	
		2	Diurno	1	40 horas	
de 501 a 800		3	Diurno/Noturno	1	40 horas	
		2	Diurno	2	40 horas	
de 801 a 1200		3	Diurno/Noturno	2	40 horas	
		2	Diurno	2	40 horas	
de 1201 a 1600		3	Diurno/Noturno	3	40 horas	
		2	Diurno	3	40 horas	
mais de 1601		3	Diurno/Noturno	4	40 horas	
			3	Diurno/Noturno	5	40 horas

Fonte: Santa Catarina (2017, p. 2).

A figura 3 determina o número mínimo de profissionais especialistas educacionais e ATP necessários, que devem compor o quadro lotacional para o trabalho pedagógico das escolas, conforme o número de alunos, horário de trabalho e carga horária. É visível a desigualdade e desvalorização dos cargos definida pela política educacional, que divide a categoria conforme o porte da unidade escolar.

A seguir, a tabela 2 mostra dados atuais da educação catarinense, evidenciando que o grande número de contratações de especialistas no último concurso público estadual, ocorrido em 2017, buscou cobrir o esvaziamento de profissionais para as atividades pedagógicas na escola.

Tabela 2 - Matrícula/modalidades de ensino e total de cargos/profissionais do Apoio Técnico das Escolas Públicas da rede Estadual - SC - outubro/2023

Alunos matrículas	UNIDADES ESCOLARES E UNIDADES DESCENTRALIZADAS						Total UEs e UDs	Cargo Apoio Técnico	Efetivos	Na escola
	Anos Iniciais EF	Anos Finais EF	EM	ET	EJA (EF e EM)					
518.059	626	865	728	23	579	1.267	Supervisor Escolar (SE)	277	252	
							Orientador Educacional (OE)	552	520	
							Administrador Escolar (AE)	111	98	
							Assistente Técnico Pedagógico (ATP)	1.625	1.254	
							<b>Total</b>	<b>2.565</b>	<b>2.124</b>	

Fonte: SED - SC/Educação na Palma da Mão – Sistema Informatizado de Recursos Humanos - SIRH (Out/23).

A tabela 2 mostra que a rede estadual de ensino de Santa Catarina possuía, na data de 31 de outubro de 2023, 518.059 alunos matriculados, distribuídos entre as 1.267 Unidades Escolares (UE) e Unidades Descentralizadas (UD), compreendendo o Ensino Fundamental (EF) Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio (EM), Ensino Técnico (ET) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também mostra o quantitativo de cargos do Apoio Técnico (Especialistas e ATP) efetivos e atuando na escola na mesma data<sup>10</sup>.

O quadro Apoio Técnico do Magistério mostra que 99% das UE e UD podem ter pelo menos 1 (um) ou nenhum ATP em exercício. Já o número de especialistas (Supervisor Escolar, Orientador Educacional e Administrador Escolar) demonstra um quadro insuficiente para atender as necessidades das UE e UD no processo ensino-aprendizagem, considerando o número de matrículas. Se considerarmos que cada instituição escolar tenha um profissional, temos os seguintes dados: somente 19,9% possuem Supervisor Escolar (SE); 41% possuem Orientador Educacional (OE), e 7,7% possuem Administrador Escolar (AE). A diferença apresentada na tabela, entre os servidores *efetivos* e na *escola*, provavelmente se deve aos afastamentos ou movimentações para outros setores que não foram levantados nesta pesquisa.

Os dados acima configuram um descumprimento do Decreto 1061/2017 (Santa Catarina, 2017a), que determina o número de profissionais para o apoio técnico e pedagógico das unidades escolares. Por conseguinte, merece atenção o art. 4 do referido decreto, quando

<sup>10</sup> Os dados referentes às Escolas Indígenas e Quilombolas não fazem parte dessa tabela.

determina que, “nas unidades escolares em que não houver servidores ocupantes do cargo de Especialista em Assuntos Educacionais (administrador escolar, supervisor escolar e orientador educacional), a Coordenação Pedagógica será exercida pelos ocupantes do cargo de Assistente Técnico-Pedagógico” (Santa Catarina, 2017a). Esse dado evidencia que o ATP (pedagogo escolar) terá que exercer outras funções para as quais não foi preparado.

Vale ressaltar que os dados da tabela são atuais e, portanto, já incluídos os servidores ingressantes do último Concurso Público (Edital Nº 2271/2017/SED – Santa Catarina, 2017b), que ofereceu vagas para atuação nos cargos somente para Especialistas em Assuntos Educacionais. Chamou-nos a atenção a falta de oferta de vagas para ATP (pedagogo) escolar. Esse fato foi justificado pelo entrevistado GB1 (representantes da SED-SC):

Todo concurso público é organizado para atender demandas específicas e que a gestão do momento compreende como *prioritárias* frente às inúmeras políticas educacionais. Não se trata, portanto, de um cargo em extinção, o que não significa que não possa sofrer alterações nesta ou em gestões vindouras. A prerrogativa de toda e qualquer alteração é do poder executivo em diálogo com o poder legislativo.

A palavra *prioritária*, citada na resposta acima, significa *que está em primeiro lugar*. Nosso entendimento, *em primeiro lugar*, deveria ser a qualidade do processo ensino-aprendizagem na escola, qualidade promovida e acompanhada pelos diversos profissionais da área pedagógica e administrativa, devidamente habilitados e em número suficiente para atender às demandas escolares.

Lamentavelmente, as prioridades da escola não estão sendo respeitadas. A divisão dos cargos por número de alunos demonstra a preocupação com dados puramente quantitativos e sua conseqüente redução de gastos públicos. Despreza as reais *prioridades* do processo de ensino e aprendizagem: a qualidade da educação. Professores e profissionais da educação são decisivos na qualidade de um sistema educacional. As escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina enfrentam, hoje, grande defasagem no número de profissionais para a coordenação pedagógica, que além de comprometer a qualidade do já citado processo de ensino e aprendizagem, também afeta a saúde dos trabalhadores.

A situação de trabalho dos profissionais ATP e Especialistas nas escolas estaduais de SC foi tema de discussão na Audiência Pública promovida pela Comissão de Educação da ALESC e Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE), em 2019.

Entre os encaminhamentos tirados na audiência estão a necessidade de valorização e do aprimoramento da definição legal da carreira dos assistentes técnicos pedagógicos (ATPs), com a retomada da regulamentação da carreira. Também ficou estabelecido que é preciso que eles possam se afastar para estudar com a devida dedicação o planejamento escolar, já que é responsabilidade dos ATPs a

coordenação do trabalho pedagógico. A revisão da legislação sobre o entendimento correto sobre as suas funções também foi incluída entre os encaminhamentos e as atribuições precisam ser mais especificadas, pois hoje são muito genéricas (Sinte/SC, 2019).

Segundo publicação do Sinte/SC (2019), ficou estabelecido que a SED orientará a rede no sentido de que a função principal do profissional ATP deve prioritariamente atuar na coordenação pedagógica das escolas. Porém, até o momento essas orientações não se concretizaram.

As finalidades da existência do cargo de ATP (pedagogo) escolar apresentam-se de forma imprecisa e indefinida, diante dos quatro posicionamentos evidenciados nas entrevistas e documentos de análise. São eles: 1) apoio técnico-administrativo e pedagógico nas escolas da rede, face à reestruturação do serviço público nacional, que concedeu aposentadoria especial somente ao professor em sala de aula, prejudicando a carreira dos que se afastam do exercício da docência para desenvolvimento de atividades de apoio técnico-administrativo e pedagógicas nas escolas da rede, fato que propiciou a redução do número de admitidos em caráter temporário e a consequente redução de gastos; 2) acolhimento aos pedidos dos professores, melhoria nas condições de trabalho cotidiano escolar e valorização do magistério, além da conservação dos professores efetivos e redução do número de admitidos em caráter temporário; 3) defasagem de profissionais no trabalho pedagógico em decorrência da extinção dos especialistas, definida pelas DCN de Pedagogia (Brasil, 2006) e barateamento do custo de profissionais; e 4) exercer a coordenação pedagógica da escola, se não houver servidores ocupantes do cargo de Especialista em Assuntos Educacionais (administrador escolar, supervisor escolar e orientador educacional).

A primeira posição contempla a justificativa legal da Assembleia Legislativa ao criar o cargo de ATP escolar, de acordo com os ditames definidos na Constituição Federal. A segunda contempla, a nosso ver, uma posição ideológica dos deputados legisladores, de forma a *agradar* os professores, justificando como melhorias nas condições de trabalho e valorização do magistério. São políticas sociais que conduzem os processos para estabelecer consensos como forma de legitimar e definir políticas educacionais. Pode-se observar as mediações na defesa da hegemonia e dominação do Estado nas relações entre trabalho e capital.

A terceira posição prevê as ideias do autor Libâneo (2007), identificada pela maioria dos educadores entrevistados como motivo da existência do cargo em questão.

A última posição, decretada em 2017, segue determinações legais da SED-SC, atribuindo ao ATP (pedagogo) escolar, funções fora de seu alcance, isto é, um desvio de funções.

Os posicionamentos acima evidenciam que a educação brasileira continua sendo usada como forma de manutenção do *status quo*. Do mesmo jeito, o papel desempenhado pela escola encontra vias e sustentação nos processos de formação de professores para a Educação Básica que, por sua vez, se organizam a partir das diretrizes que contam com direcionamentos legais regulamentados pelo Estado. É sobre isso que analisamos na próxima subseção deste capítulo.

### **5.1.1 O ATP (pedagogo) escolar no contexto do planejamento do sistema educacional**

O sistema educacional está em constante transformação e reestruturação, acompanhando o sistema capitalista global e as mudanças do mundo do conhecimento. Esses processos afetam direta e indiretamente a organização governamental e escolar em sua conjuntura, reproduzindo efeitos na qualificação profissional, nas mudanças em concepções, funções e papel dos estados, buscando fortalecimento nas leis de mercado, nos sistemas de ensino e nos modos de conduzir a educação.

O processo histórico de planejar a educação, no Brasil, tem mostrado como a gestão e o planejamento educacional são configurados sob as circunstâncias políticas voltadas aos interesses governamentais. Historicamente, o campo da educação é marcado pela descontinuidade de ações e programas, decorrente da troca de partidos políticos na gestão e desconstrução do que outros já tenham produzido, fazendo com que a implementação das políticas seja falida e descontínua. “Tem-se consciência dos condicionamentos da educação em relação à realidade global; de modo especial, sabe-se quanto a educação depende da estrutura política” (Saviani, 2018, p. 36).

As finalidades da existência do cargo de ATP (pedagogo) escolar decorre do fato de aceitarmos que esse profissional, como todos os demais que atuam na escola, é um sujeito histórico, determinado e determinante por/de condições materiais e simbólicas do seu entorno. Portanto, sua atuação decorre da estrutura oficial, da estrutura da escola e do sentido que esse profissional confere, tanto ao instituído legal quanto à organização e prioridades da escola.

Tais aspectos sobre o planejamento da educação são percebidos na fala do entrevistado GA3:

Então, eu acho que são momentos históricos educacionais que você busca dar uma solução e dentro daquilo que tu melhor entende, daquilo que tu melhor quer contribuir. Agora, se está certo ou está errado, o processo é que vai te dizer os resultados. É direcionamento pedagógico, político pedagógico de cada gestão, né? E a gente não tem essa análise de entender isso, né? O que eu posso dizer que realmente é, é fundamental que se organize.

Saviani (2018) aborda o problema educacional brasileiro e considera a educação um fenômeno arraigado no contexto social mais amplo. “Ou seja: todas as soluções apresentadas até hoje, salvo raras exceções, foram ou transplantadas, sem levar em conta as exigências reais da situação, ou improvisadas, o que se caracteriza pela falta de planejamento, que cada vez mais enfraquece as esperanças depositadas na educação” (Saviani, 2018, p. 37).

Nesse sentido, é importante conhecer e refletir sobre algumas contribuições para a agenda de políticas educacionais de Santa Catarina (2023 – 2026 - (Todos Pela Educação, 2022b)<sup>11</sup>, a partir das recomendações prioritárias elencadas no documento *Educação Já 2022* (Todos Pela Educação, 2022a).<sup>12</sup>

De maneira geral, o plano de governo e as redes sociais do atual (2023 - 2026) Governador de SC, Jorginho Mello, trazem diretrizes amplas para a temática, sem entrar no detalhamento de ações específicas. De todo modo, cita a *Gestão escolar - Avanços na profissionalização e no apoio à gestão escolar*, e mostra alguns caminhos que precisam ser considerados: 1. Avaliar o processo de seleção dos Diretores escolares, a fim de compreender se ele está sendo suficiente para selecionar os candidatos com as competências necessárias ao exercício da função. É possível, ainda, incluir outros mecanismos de avaliação, como entrevistas por competências; 2. Garantir formações considerando as diferentes fases de desenvolvimento profissional; e 3. Receber contínuo acompanhamento da Secretaria de Educação. Além disso, destaca a necessidade de reavaliação do quadro de profissionais da gestão de cada escola, garantindo número suficiente de profissionais com perfil adequado para as funções. A oferta de ferramentas de gestão (financeira, administrativa e pedagógica) é outra medida que precisa ser reforçada (Todos pela Educação, 2022b).

O tema *Gestão escolar*, foi tratado de maneira superficial, desconsiderando o fortalecimento do trabalho colaborativo e integrado das equipes gestora e pedagógica na

---

<sup>11</sup> Esse breve material tem como objetivo apresentar algumas contribuições para a agenda de políticas educacionais de Santa Catarina, no contexto do início da gestão 2023-2026, e pode ser acessado integralmente em <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/04/sc-contribuicoes-de-politicas-educacionais.pdf>

<sup>12</sup> O documento *Educação Já 2022: contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na Educação Básica brasileira* apresenta recomendações de políticas educacionais para as gestões estaduais e federal eleitas em 2022. Ele foi construído com a colaboração de dezenas de especialistas e organizações que atuam no campo educacional, e pode ser acessado na íntegra em: <https://todospelaeducacao.org.br/iniciativa-educacao-ja>.

totalidade e realidades educacionais. Percebe-se que as recomendações políticas se constituem como base geral consensual que conduz a organização e implementação de políticas públicas para a educação.

De acordo com Freitas (2018, p. 81), “[...] essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de ‘alinhamento’ (base/ensino/avaliação/responsabilização) ”. O autor também discorre sobre como o neoliberalismo está implantando sua base ideológica na Educação brasileira, nas mais diversas gestões políticas, por meio de discurso populista da valorização do magistério público.

No contexto do capitalismo monopolista, o papel do Estado redefiniu-se no sentido de ser uma instância reguladora e organizadora do modo de produção capitalista, “que se torna agente econômico no próprio mercado [...]” (Cury, 1986, p. 55).

As consequências para a educação apresentam-se historicamente no cotidiano escolar, e sempre se acredita que o sistema educacional está adequadamente organizado e funcionando.

Por isso, o cargo de ATP (pedagogo) escolar e suas finalidades apresentam-se marcados por algumas nuances que divergem, nesta análise. Como já vimos, as propostas iniciais, os debates, as análises das comissões e aprovação das leis pelo Poder Legislativo de Santa Catarina apresentam preocupações com pendências legais urgentes, que não gerem custos, e são resolvidas com justificativas de valorização do trabalho pedagógico. Logo, o planejamento, monitoramento e implementação das políticas requerem disponibilidade financeira, tempo e espaços profissionais, mas não são partes essenciais do processo.

A função política dominante é controlada pelo poder do estado. Este, ao nível da sociedade política, formula e chama a si as definições referentes à educação. Essas definições, absorvidas e materializadas junto à sociedade civil, tentam desarticular a concepção de mundo da classe subalterna sujeitando a sua própria, pelos mecanismos de dissimulação e ocultação (Cury, 1986, p. 62).

A gestão de pessoas no setor público da educação acompanhou as políticas sociais e adotou uma perspectiva estratégica orientada para resultados, trazendo consigo as características da burocracia e impessoalidade que se refletem na escola. Os impactos dessas mudanças tornam-se relevantes para compreender como funcionam as organizações públicas que administram a educação. Tais aspectos são percebidos na resposta do entrevistado GB1:

Todo concurso público é organizado para atender demandas específicas e que a gestão do momento compreende como prioritárias frente às inúmeras políticas educacionais. Não se trata, portanto, de um cargo em extinção, o que não significa que não possa sofrer alterações nesta ou em gestões vindouras. A prerrogativa de toda e qualquer alteração é do poder executivo em diálogo com o poder legislativo.

As colocações do entrevistado levam-nos a refletir sobre o papel do Estado como uma instituição de legitimação de poder do capitalismo global, e como ela conduz os processos para estabelecer consensos como forma de legitimar e definir políticas educacionais. Primeiro, atribui-se à gestão da escola dimensões operacionais predeterminadas. Na verdade, são inexistentes modelos de gestão para a escola, e a prática das pessoas que assumem a gestão da escola é amadora, pois não foram preparadas adequadamente, tendo em vista as reflexões anteriores sobre a formação inicial e continuada de professores/pedagogos, fatores que acentuam a situação de precariedade.

Nesses termos, Cury (1986, p. 95) corrobora:

A instituição é, no sentido amplo, uma maneira humana de colocar uma certa ordem no espontâneo. Daí vários graus de institucionalização e consciência das funções que os agentes nelas participam podem possuir. Essa função civilizadora das instituições não serve só para o sistema de dominação. Ao dar certa forma de espontâneo, elas ao mesmo tempo em que conformam, refinam, ao mesmo tempo em que reproduzem também transformam.

A escola pública resume-se a um espaço de reprodução da ideologia dominante, onde a autoridade escolar concentra-se no cargo de um diretor que não possui poder de ação nenhum, e as competências administrativas exigidas para a gerência do cargo não acontecem por causa da falta de recursos. É nesse sentido que GA2 se refere à importância da organização escolar, quando questionado sobre o aumento de atribuições no cargo de ATP escolar (1992).

GA2 - A denominação de cargos, atribuições e quantidade prevista em normas são importantes como pontos de partida para entender e estabelecer parâmetros e perfil aos que ingressam na carreira. Vencida essa etapa, internamente, a equipe gestora deve organizar e fazer os ajustes necessários para conduzir com qualidade as atividades e respectivas funções e atribuições, como disse, em vista do projeto pedagógico e da realidade de cada escola e comunidade.

Discute-se, aqui, a transformação necessária para que a gestão democrática se firme enquanto local real, e não utópico. Destaca-se a importância de conceituar *participação* no sentido da gestão democrática, que deve ter a comunidade presente em ações de decisão da escola, e não somente na execução de ações emanadas pelo Estado.

## 5.2 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO ESCOLAR NO BRASIL E SANTA CATARINA

Nossa reflexão sobre política de formação inicial e continuada de professores insere-se no contexto de reestruturação produtiva pela qual o sistema capitalista neoliberal tem

produzido novos arranjos no mercado de trabalho. Tais arranjos afetam diretamente a educação, os professores e sua formação inicial e continuada para adequar o trabalhador aos ditames do capital. “A educação adequa-se como instrumento da acumulação capitalista ao preparar mão de obra, especialistas, técnicos, voltados para a reprodução ampliada do capital” (Cury, 1986, p. 65). É dessa forma que os interesses dos grupos dominantes dos setores de produção se manifestam na formação de professores, normalmente por meio da desqualificação profissional e pela concepção tecnicista, enfatizando os princípios capitalistas da produtividade e eficiência das atividades educativas, que são princípios ideológicos que favorecem a precarização e a flexibilização no trabalho do pedagogo escolar, foco desta análise.

O trabalho não está ligado à ideia de simples produção e pagamento de serviços, mas como resultado das relações sociais em diferentes épocas históricas, e nos leva a compreender e tratar as relações de produção e de reprodução sociais, a linguagem, o pensamento e a cultura de forma histórico-dialética. Por isso, segundo Frigotto (2009), é necessária a crítica das relações sociais e dos processos formativos e educativos que reproduzem o sistema do capital e todas as suas formas de alienação.

Antes, o trabalho era um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx *apud* Frigotto, 2009, p. 174).

Nas relações sociais de produção capitalista, o trabalho ganha o sentido de emprego remunerado, e o trabalhador passa a pertencer à classe trabalhadora. Sua atividade vital relacionada com a natureza se reduz a um meio de produção: um emprego<sup>13</sup>.

Para esse entendimento, iniciamos com as seguintes indagações: a amplitude de ações pedagógicas e administrativas definidas para o ATP (pedagogo) escolar estão condizentes com as aptidões adquiridas na formação inicial em Pedagogia? Quais os aprofundamentos dados pela legislação para a formação do pedagogo que atuará nas atividades pedagógicas da escola?

Nem o curso de graduação (em geral, Pedagogia) nem a experiência docente (que a maioria tem) garantem um bom preparo. Essas questões são abordadas na entrevista desta pesquisa, quando se questiona sobre a habilitação de Curso Superior de Licenciatura Plena na

---

<sup>13</sup> “[...] uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento” (Frigotto, 2009, p. 176).

área da Educação exigida pelo Edital Nº 12/2005 (Santa Catarina, 2005b) para assumir o cargo de ATP. Tivemos como respostas:

GA6 - Acredita-se que todas as licenciaturas discutem educação de maneira geral, porém, somente os pedagogos possuem aprofundamento nas ações de planejamento, currículo e avaliação.

GB1- Por se tratar de um trabalho voltado às especificidades técnico-pedagógicas, entendeu-se, à época, que a habilitação exigida traria melhores resultados educacionais, até porque a graduação que, em tese, mais se debruça sobre as teorias da aprendizagem é o curso de pedagogia, o que inclui estudos especializados relativos ao planejamento, às metodologias e avaliação.

Nesse sentido, Libâneo (2022) traz contribuições para o entendimento do surgimento de novos cargos e a conseqüente necessidade de formação específica dos profissionais para atuar no âmbito escolar. O autor ainda reforça a necessidade de formação de profissionais que não sejam essencialmente docentes:

A atuação do pedagogo escolar<sup>14</sup> é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, forma de organização de classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho da sala de aula (Libâneo, 2022, p. 61).

Para o autor, o objeto próprio da pedagogia, como ciência da educação, é o estudo e a reflexão sobre a educação, sobre as práticas educativas em todas as suas dimensões.

No entendimento de Pimenta (2021, p. 927),

A Pedagogia é uma ciência que tem por objeto de estudo a educação em sua dialeticidade. Ciência, porque investiga um objeto que lhe é próprio – a educação enquanto práxis social humana situada historicamente; e o faz com um método crítico-dialético que lhe é próprio – que lhe permite desvendar o conflito de interpretações e de interesses do seu objeto; com intencionalidade própria – apontar transformações necessárias às práticas educativas sociais que impedem a humanização do humano.

Sendo assim, entendemos a *formação inicial de pedagogos* como um processo que seja capaz de preparar os sujeitos com conhecimentos teórico-práticos que lhes possibilitem exercer essa função, de modo a assegurar aos professores a apropriação efetiva dos conhecimentos para sua atuação na escola. É o que ressalta o entrevistado GA3:

GA3 - Eu acho que hoje você vive um momento em que é muito exigido dos profissionais da educação. Eles têm que estar bem-preparados para poder entregar

<sup>14</sup> “[...] áreas de atuação do pedagogo escolar: a coordenação do trabalho pedagógico, a direção escolar, a coordenação dos programas de desenvolvimento profissional dos educadores e a articulação da escola com a comunidade local. [...] os profissionais que ocupam os cargos diretivos nas escolas tenham formação específica no campo pedagógico, o que efetivamente os habilitaram como pedagogos escolares” (Pinto, 2006, p. 8).

uma educação de qualidade. Então, se eu não tenho uma boa formação, como é que eu vou entender um aluno que tem uma dificuldade de aprendizagem, que a dificuldade de aprendizagem é decorrente de questões familiares, questões sociais, questões de saúde?”

Para analisar tais aspectos, tomamos, como base inicial, os atuais documentos que tratam da formação inicial do pedagogo: as Diretrizes Curriculares da Pedagogia (DCNP – Brasil, 2006), a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019a), e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.

Iniciamos pela DCNP (Brasil, 2006), e a primeira indefinição dessa lei é em relação ao curso de Pedagogia, destinado à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais, nos cursos normais e profissionais, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Por isso os embates teóricos sobre a formação do Pedagogo, entre a formação específica e a formação generalista, ou seja, o docente e o pedagogo acompanham o curso de Pedagogia desde sua criação, e não têm respondido aos desafios das práticas educacionais que o ATP (pedagogo) vem realizando no espaço escolar.

Na explicação de Pimenta *et al.* (2017, p. 25),

Formar o docente e o pedagogo é o que está definido para os cursos de pedagogia. No entanto, considerando a complexidade e amplitude envolvidas nessas profissões, o que se evidencia nos dados da pesquisa é que essa formação é generalizante e superficial, e não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente.

As finalidades da existência do cargo de ATP (pedagogo) na escola pública estadual de Santa Catarina são indefinidas e, por isso, ele é objeto central desta pesquisa. Assim, as análises continuam com a LC 668, de 2015 (Santa Catarina, 2015a), que apresenta o cargo de ATP (pedagogo) escolar sem fundamentação teórica e conceitual, além de indefinições sobre suas atribuições e sobre os vários espaços escolares de atuação profissional. Logo, sustenta-se em uma “concepção simplista e reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo”, conforme define Libâneo (2021, p. 747), o que pode vir a afetar a qualidade do trabalho desenvolvido na escola.

Além de uma formação generalista, o curso de Pedagogia apresenta-se reduzido à formação docente, diante do predomínio de disciplinas relacionadas ao conhecimento específico dessa formação. Porém, as DCNP se contradizem, quando determinam que “o curso de Pedagogia (...) propiciará o planejamento, execução e avaliação de *atividades educativas*” (Brasil, 2006, p. 1).

No entendimento de Saviani (2008, p. 646), “docência se refere ao trabalho pedagógico que se desenvolve na relação entre o professor e o aluno nas escolas. [...] a tese da

docência como base da formação do educador é a ideia de que a educação é um processo multifacetado que consiste na docência [...]”. O autor reforça que a docência é apenas um aspecto do fenômeno educacional. Para Libâneo (2007, p. 25), “a docência é uma modalidade de trabalho pedagógico, [...] todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”.

A desqualificação materializa-se principalmente através do currículo, sobrecarregado de disciplinas para cobrir todas as tarefas previstas na Resolução, geralmente tratando de forma dissociada a teoria e a prática da formação do pedagogo. As dificuldades postas para um currículo de graduação atender todas as demandas que se apresentam, como a docência, a gestão, a pesquisa e bons especialistas com tantas responsabilidades, são evidentes e se refletem nas intermináveis práticas pedagógicas elencadas nas atribuições do ATP (pedagogo) escolar.

Libâneo (2022, p. 61) corrobora com as ideias acima, e chama a atenção para esse aspecto:

Considerando-se a variedade de níveis de atuação profissional do pedagogo, há que se convir que os problemas, os modos de atuação e os requisitos de exercício profissional nesses níveis não são necessariamente da mesma natureza, ainda que todos sejam modalidades de prática pedagógica. De fato, os focos de atuação e as realidades com que lidam, embora se unifiquem em torno das questões do ensino, são diferenciados, o que justifica a necessidade de formação de profissionais da educação não diretamente docentes.

Para Libâneo (2007, p. 33), as DCNP (Brasil, 2006) “expressam uma concepção simplista, reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional”.

Em outras palavras, quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da educação, ligadas à escola ou extraescolares, são consideradas atividades docentes. Não são mais formados pedagogos para pensar e formular políticas para as escolas, analisar novas tecnologias, teorias de aprendizagem, novas metodologias, procedimentos, avaliação, etc.

O Pedagogo, portanto, deverá ser professor e pesquisador, ainda que os documentos legais insistam na formação do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que a pesquisa é pouco valorizada, e ainda desconsidera a formação dos especialistas em orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar para a Educação Básica, conforme o artigo 64 da LDB em vigor (Brasil, 1996), em nível de graduação, que passa a ser formado nos cursos de pós-graduação *lato* ou *strictosensu*, como aponta o artigo 14 das DCN (Brasil, 2006).

Outro aspecto observado, que torna as determinações mais complexas, está no artigo 4º, parágrafo único, compreendendo que as atividades docentes, além obviamente da docência, também preveem a “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”, relacionadas com atividades de planejamento, coordenação, avaliação, produção e difusão do conhecimento educacional “em contextos escolares e não escolares” (Brasil, 2006, p. 2). Enfim, observa-se uma formação única, ampla e genérica, que não responde aos desafios encontrados nas práticas educacionais do ATP (pedagogo) no ambiente escolar. Fica indefinido que cada uma dessas modalidades de trabalho seria uma área de atuação profissional.

Nessa linha de pensamento, Libâneo (2007) defende a formação específica do pedagogo (especialista) para cada etapa da Educação Básica. Ele entende que seria melhor manter o curso de Pedagogia formando o especialista em educação e criar outro curso, de licenciatura, para formar professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Adeptas às ideias do citado autor, completamos com as seguintes perguntas: *como o ATP (pedagogo) escolar trabalhará com professores e alunos dos Anos Finais e Ensino Médio, se sua formação básica é para a Educação Infantil e Anos Iniciais?* Em meio a essa diversidade de atribuições, haverá espaço para construir experiências com profundidade na sua prática profissional?

Saviani (2008) pensa o curso de Pedagogia articulando a formação do pedagogo, isto é, do especialista em educação, com a formação dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como campo de referência a escola. “Tratar-se-ia, então, de formar o pedagogo ou o especialista da educação que tem o domínio da escola, isto é, da forma como a escola está constituída com seu currículo em pleno funcionamento” (Saviani, 2008, p. 652).

Verifica-se, no artigo 8º, inciso IV, das Diretrizes Curriculares da licenciatura em Pedagogia, que trata do estágio, certa complexidade, por razão dos diferentes níveis de ensino a atender e das diferentes instituições e profissionais para lidar. É evidente o distanciamento entre teoria e prática docentes, considerando as peculiaridades de cada campo de atuação. O pedagogo vai obter a prática no estudo das disciplinas específicas, no estágio e depois no exercício profissional.

Libâneo (2021, p. 744) nota que, no artigo 4º, assim como em outros (3º e 5º), “é utilizada a expressão ‘participação na...’. Não está claro se cabe ao curso apenas propiciar

competências para o professor *participar* da organização e da gestão ou prepará-lo para *assumir* funções na gestão e organização da escola”.

Essa observação de Libâneo é constatada na organização do trabalho do ATP (pedagogo) escolar descrito na LC 668 - Santa Catarina, 2015, a seguir. As expressões *participar*, *auxiliar* e *contribuir* destacam-se e se estendem por quase toda a lista de atribuições, descaracterizando seu trabalho e a pedagogia na formação profissional do ATP. Percebe-se que a participação, o auxílio e a contribuição se destacam nas atribuições, predominando atividades administrativas e de gestão, de natureza técnica, legislativa, práticas de pessoal e burocrática. A inclusão de algumas atribuições pedagógicas (Santa Catarina, 2015a), ocorreu a partir de 2006, momento em que o ATP chegou na escola: “*participar na construção do Projeto político-pedagógico, participar do planejamento curricular, dos conselhos de classe, reuniões pedagógicas e grupos de estudos.*” Já as atribuições prescritas para o ATP (pedagogo) escolar (Santa Catarina, 2015a) pontuam: “*desenvolver outras atividades afins ao órgão e a sua área de atuação, executar outras atividades de acordo com as necessidades da escola e comprometer-se com atendimento às reais necessidades escolares*”, mas não apresentam distinção entre atividade pedagógica ou atividade administrativa. Estaria atribuindo também a atividade docente e outras mais? Sobre essa dúvida, obtivemos a seguinte resposta:

GB1 - Quanto às atribuições similares citadas na descrição do cargo ATP (Anexo III), deve-se levar em conta a natureza e dinamicidade do ambiente escolar, bem como as questões locais, regionais e as peculiaridades de cada momento histórico que, por vezes, requerem apoio de todos os profissionais da educação disponíveis na escola. Por isso, as “outras atividades” são aquelas afins ao cargo.

Sem dúvida, as atribuições destacadas acima transferem ao ATP (pedagogo) escolar estar disponível para assumir, coordenar e executar quaisquer atividades pedagógicas ou administrativas que se apresentarem na escola.

Verifica-se, aqui, a tendência de proposição de políticas de cunho assistencialista, cujo principal objetivo é resolver problemas momentâneos e urgentes, ficando em segundo plano o ensino e o conhecimento. Por isso, as atribuições prescritas na legislação, na relação com as demandas impostas ao ATP (pedagogo) na escola “necessitam ser mais bem dimensionadas, de modo a se criarem brechas para que o coordenador pedagógico eleja as ações pedagógicas e formativas prioritárias que atendam à realidade de seu contexto escolar” (Almeida; Placco, 2016, p. 90).

Quando questionado sobre a inclusão de outras atribuições pedagógicas ao cargo de ATP escolar, o entrevistado GA3, respondeu que entende que se tentou

[...] fazer um resgate e tentou-se também modificar um pouquinho das funções do ATP. Então você tem uma formação inicial muito grande ali, e aí deu essa abertura para ter assim as diversas atividades que o ATP podia desempenhar na escola, diante do momento em que havia uma grande necessidade de profissionais, né?

Nesse ponto, percebemos o quanto as relações entre a formação inicial e as atribuições do ATP são complexas e imprecisas.

Outra percepção diz respeito à formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão, etc. A LDB N° 9.394/96 (Brasil, 1996) garante que essa formação pode ocorrer também em cursos de graduação em Pedagogia. Porém, as DCNP (Brasil, 2006) extinguem as habilitações existentes na lei anterior, fazendo críticas ao trabalho fragmentado, e não esclarece como será a preparação do pedagogo para outras áreas de atuação e práticas pedagógicas que acontecem fora da sala de aula.

Com referência à formação de pedagogos para participar da gestão, Pimenta (2021, p. 936) alega que a “carga horária é ínfima para as questões da gestão, além de ser fragmentada em relação ao trabalho docente, a perspectiva de formar o pedagogo como professor gestor é quase inexistente”.

O tema da divisão do trabalho pedagógico é uma das críticas de Libâneo (2021). O autor defende a ideia de que não há estudos concretos que digam que haver especialista e professor na escola representa fragmentação do trabalho pedagógico. Para o autor, a divisão social do trabalho é expressão das relações capitalistas de produção, manifestando-se na organização do modo de produção capitalista e se reproduzindo na escola, dimensionando a segmentação dos profissionais entre si (diretor, coordenador pedagógico) e os professores: “uns que pensam e outros que fazem, instaurando a desigualdade e promovendo a desqualificação do trabalho dos professores” (Libâneo, 2021, p. 753).

O funcionamento da escola e a suposta fragmentação do trabalho entre especialistas e professores pode ser uma necessidade, pois para Libâneo (2021, p. 757), “é melhor ter uma coordenadora pedagógica bem formada e competente para prestar auxílio efetivo às professoras e professores, propiciar condições de êxito escolar dos alunos”, do que não ter ninguém na escola capacitado e com formação específica.

Conhecendo a realidade cotidiana da escola, percebemos que as DCN da Pedagogia (Brasil, 2006) não contemplam as reais necessidades organizacionais e pedagógicas da escola. As atribuições do ATP (pedagogo) escolar refletem os mesmos problemas identificados nas DCNP, ou seja, a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da

atuação profissional docente. A sobrecarga disciplinar no currículo não pode cobrir todas as tarefas previstas para o pedagogo.

O currículo é um meio relevante para a consolidação da função política da educação, manifesta ou não. É um instrumento que responde ao *o que fazer* para atingir determinado objetivo. Nesse sentido, o currículo no seu sentido mais amplo, e sua definição não pode se restringir apenas à relação de disciplinas e matérias componentes de um curso (Cury, 1986, p. 111).

Mesmo que as atribuições do cargo de ATP (pedagogo) (Santa Catarina, 2015a) na escola direcionam-se para a *participação, o auxílio ea contribuição*, são tarefas complexas e se materializam diretamente com o processo de ensino e aprendizagem. Por isso exige-se responsabilidade e consciência, e isto é conhecimento dos agentes envolvidos. “A organização e gestão das escolas não pode ser um trabalho improvisado, pois ela é requisito para realizar os objetivos da escola” (Libâneo, 2021, p. 761).

Portanto, o ATP (pedagogo) escolar não tem formação específica para tantas responsabilidades profissionais. “Não são mais formados os pedagogos para pensar e formular políticas para as escolas, analisar criticamente inovações pedagógicas, analisar teorias de aprendizagem, investigar novas metodologias de ensino, concepções e procedimentos, avaliação escolar etc.” (Libâneo, 2021, p. 759). Entende-se que a sobrecarga disciplinar no currículo não consegue abranger todas as atribuições previstas nas DCN do Curso de Pedagogia, provocando perda da assistência pedagógico-didática aos professores e alunos.

As consequências dessa formação minguada de professores refletem, então, na deficiência de administradores educacionais, diretores de escola, profissionais para a coordenação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, e no empobrecimento de reflexões críticas à educação.

A regulamentação do exercício do pedagogo é um tema em debate há mais de 20 anos. Torna-se necessária e importante para a melhoria da organização do trabalho na educação brasileira. Tramita, atualmente, o PL Nº 1.735/19, destacando que “cabe ao Poder Executivo criar o Conselho Federal de Pedagogia, bem como os Conselhos Regionais de Pedagogia, para disporem sobre as demais atribuições, direitos, deveres, impedimentos, bem como sobre a jornada e o piso salarial do profissional de Pedagogia” (Brasil, 2019b). Os pedagogos são os únicos profissionais que atuam em espaços escolares e não escolares e em todos os contextos. Na escola estão na docência, na orientação, na coordenação, nos serviços técnicos, na direção, entre outros. Uma profissão tão antiga e tão relevante para a educação, e chega ao ano de 2024 ainda sem a devida regulamentação, ficando à margem da educação.

Pimenta (2023) traz alguns pontos para reflexão em defesa da profissão de Pedagogo e sua regulamentação. Segundo a autora, a perspectiva do trabalho pedagógico do pedagogo inclui a docência, mas não se restringe à docência, como sabemos. Os professores estão inseridos em contextos de extrema complexidade e precisam, por isso, de formação própria para suas atribuições, valorizadas em seus conhecimentos e saberes disciplinares, pelos quais são responsáveis. Também, em suas condições de trabalho, são necessários salários dignos, condições para desenvolver trabalho coletivo, e conhecimento das realidades das escolas, que colocam questões de extrema importância ao processo de ensino e aprendizagem. Então, esses professores precisam de apoio especializado para realizar seu trabalho, assegurando a formação humana de todos. A pedagogia e seus profissionais pedagogos têm muito a contribuir em todos os campos de atuação, sejam escolares ou não. É nesse sentido que Pimenta (2023) reforça a necessidade de regulamentar a profissão do pedagogo.

Passados mais de 15 anos da promulgação das DCNP (Brasil, 2006), Pimenta (2021, p. 935) avalia os impactos da implantação desse marco legal, e conclui que “não está formando nem o professor para os Anos Iniciais, tampouco para a Educação Infantil, nem o pedagogo. A seus interesses financistas é conveniente ter um curso de Pedagogia para formar professores numa perspectiva tecnicista”.

Severo (2023) corrobora com tais argumentos, considerando o pedagogo um profissional que possui conhecimentos amplos, vastos para apoiar, conduzir, estruturar, gerir, criar e mediar processos que articulam as mais variadas formas de ensinar e aprender. O autor reforça que é legítima a reivindicação de conquista do lugar do pedagogo na educação. Todavia, o trabalho do pedagogo tem sido ameaçado e não reconhecido pela especificidade daquilo que sabe, daquilo que faz e, com isso, há desvalorização e até ameaças de extinção. Em defesa da regulamentação da profissão de pedagogo e considerando que a Constituição Federal (Brasil, 1988) prevê que é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações funcionais que a lei estabelecer, considerando seus danos e impactos que podem gerar à sociedade. Questionamos: A ausência de formação qualificada para exercer o trabalho pedagógico junto às crianças, jovens, adultos, idosos, dentro e fora das escolas não comprometeria o desenvolvimento humano? Não acarretaria danos sociais?

A fragilidade na identidade profissional, sem foco específico, fragiliza o trabalho pedagógico promovido pelos profissionais formados pelo curso nas escolas. “As análises não deixam dúvidas de que a estratégia dos organismos internacionais é atribuir à educação a função de inserção dos indivíduos na economia de mercado local e global pela regulação dos sistemas educativos com base na gestão de resultados” (Libâneo, 2022, p. 626).

As configurações e reconfigurações do sistema de formação profissional e do perfil de professores sempre tiveram objetivos de inserir e preparar os professores como trabalhadores práticos aos interesses do capitalismo.

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, e demarcou a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação – Brasil, 2019a), e por sua vez, a Resolução CNE/CP Nº 01, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), analisadas mediante o atual contexto da educação brasileira, apresentam argumentos para a formação de pedagogos e pedagogas no curso de Pedagogia com enfoque tecnicista, eficientista e reducionista, não dando margens para reflexão sobre a prática social mais ampla e seus condicionantes.

Na análise de Cury (1986), esse processo que integra a estrutura social com a educacional acontece por meio das relações sociais, no conjunto das contradições das classes. “A integração se completa tão somente quando uma das classes fundamentais ou uma de suas frações, tornada dominante ou tendente à hegemonia, confia a um agente pedagógico (intelectual [...] a função de cimentar a estrutura e a superestrutura num só bloco histórico” (Cury, 1986, p. 113).

Nas palavras de Libâneo (2022, p. 629), “essa legislação está baseada na lógica do currículo de resultados e da avaliação em larga escala, assentada no modelo de competências e habilidades, em que se consolida um perfil de professor executor de prescrições curriculares e pedagógicas engessadas”.

Partindo do entendimento que Pedagogia precisa fornecer, aos futuros trabalhadores do magistério, conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho, as reflexões mostram uma fresta na formação profissional: o descompasso entre a definição das normas legais e a realidade cotidiana das escolas.

Dentre os aspectos problemáticos relacionados à formação, podemos destacar a dicotomia na relação teoria e prática como forma de separar o trabalho pedagógico e os saberes da área de conhecimento.

Entendemos que a formação teórica precisa ser completada, inicialmente, com uma formação prática. Em outras palavras, existe a necessidade de uma experiência direta com o trabalho, com certa duração, para que o trabalhador se familiarize com seu ambiente e

identifique-se progressivamente com os saberes necessários à realização de suas atribuições. Nesse aspecto, insere-se o momento da ocupação da vaga pelo ATP (pedagogo) escolar e o despreparo para o desempenho da função. Tal fato confirma-se na resposta da entrevistada GA6:

Entendo que todo profissional deve receber formação para assumir o cargo do concurso, isso é uma falha do Estado. As exigências de cada cargo devem ser pensadas e orientadas pelo empregador.

Obtivemos outra resposta para a questão apontada:

GB1 - O ingresso dos profissionais que atuam nas equipes técnicas das unidades escolares ocorre por meio de concurso público que, por si, requer o domínio de um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas.

A expressão *requer o domínio de um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas*, utilizada na resposta anterior, transporta-nos à formação inicial do ATP (pedagogo) escolar e o consequente despreparo, também inicial, para assumir sua função.

Essa relação colaborativa não se limita a um repasse de informações, mas promove um verdadeiro processo de formação em que o sujeito aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho escolar, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente ao Projeto Político-Pedagógico da instituição e ao significado do trabalho conjunto para o sucesso da escola.

Para atender toda a dimensão do trabalho do ATP (pedagogo) escolar que perpassa atividades administrativas e pedagógicas, surge a necessidade de aperfeiçoamento constante, sendo a formação continuada uma possibilidade de conhecimento, reflexão e interação com seus pares, permitindo troca de experiências e constituição de práticas coletivas. Tal entendimento faz parte da sistemática de formação continuada da SED-SC (2023), ao afirmar que:

É função da Secretaria de Estado da Educação propor Políticas efetivas para a Formação Inicial e Continuada de professores e gestores. Os programas, projetos e ações devem articular a qualificação e o exercício da docência ao processo de ensino-aprendizagem e na gestão da educação nos diferentes níveis e modalidades<sup>15</sup>.

Corroborando com os enunciados da SED-SC (2023), os entrevistados GB1 e GA1 acrescentam:

GB1 - Além disso, a Secretaria de Estado da Educação realiza ações formativas e elabora orientações e diretrizes detalhadas para a atuação dos profissionais da gestão do ponto de vista técnico-pedagógico.

---

<sup>15</sup> Documento interno: informação coletada presencialmente.

GA1 - As capacitações foram oferecidas pela Diretoria de Ensino, de acordo com as necessidades surgidas nas escolas. Inúmeras reuniões eram feitas, ora por técnicos da SED nas Coordenadorias Regionais e também por técnicos da Supervisão de Ensino das CREs (Coordenadorias Regionais de Educação), bem como, capacitações por polos.

Todavia, o modelo de formação continuada oferecido pela SED-SC ao ATP (pedagogo) nem sempre atende as demandas da área de atuação, pois participam, quase a totalidade, dos mesmos processos formativos oferecidos aos professores, desconsiderando a especificidade do trabalho de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, como o planejamento, orientação didático-metodológica, organização dos tempos e espaços, entre outros. Ainda tem sido muito comum, nas Secretarias de Educação, promover a capacitação dos professores por meio de cursos de treinamento ou de reciclagem, de grandes conferências para um número significativo de pessoas. “Nesses cursos são passadas propostas para serem executadas ou os conferencistas dizem o que os professores devem fazer. O professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho” (Libâneo, 2004, p. 5).

A análise do livro de registros de cursos de formação continuada, pertencente à Coordenadoria Regional de Educação de Tubarão - SC, relata que, no período de 2005 a 2023, houve algumas ofertas para o aperfeiçoamento específico da equipe gestora e pedagógica (especialistas e ATP), conforme apresenta a tabela a seguir:

Tabela 3 - Formações continuadas promovidas pela SED/CRE/SC

Ano	Formação continuada/Tema	Público-alvo	CH/h
2005	Proposta Curricular: da teoria à prática pedagógica	Coordenadores/Administrativo	24
2011	Congresso EDUCASUL - Seminário Catarinense de articuladores pedagógicos	ATP e especialistas	20
2013	Refletindo Práticas e Saberes	Diretores, ATP e especialistas	40
2014	Planejamento com foco na investigação, pesquisa e busca de novas oportunidades de aprendizagem	Diretores, ATP e especialistas	40
2015	Proposta Curricular de SC: reorganização curricular	Diretores, ATP e especialistas	48

(conclusão)

Ano	Formação continuada/Tema	Público-alvo	CH/h
2016	O cotidiano do alfabetizador à luz do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC	Diretores, ATP e especialistas	60
	Gestão da aprendizagem: diálogos e possibilidades	Diretores, ATP e especialistas	50
2017	Compartilhando saberes e práticas	Diretores, ATP e especialistas	40

Fonte: Organizada pela autora com dados internos da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) Tubarão/SC

Os dados mostram preocupação e favorecimento de um trabalho colaborativo e coletivo da gestão escolar, visto que reuniu todos os integrantes da equipe. Defendemos a necessidade de articular a formação contínua com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores, pois isso favorece a participação dos diversos agentes da escola em práticas democráticas. Nos mesmos registros consultados, não foram encontrados dados de capacitação específica para o ATP. Conclui-se que as capacitações oferecidas no período pesquisado são insuficientes para as demandas de questões pedagógicas e administrativas que se apresentam no cotidiano escolar. As falas dos servidores entrevistados demonstram preocupação com a formação continuada:

GA2 - Para além das atribuições previstas em cargos ou funções exercidas, a equipe gestora deve prover melhorias constantes, sobretudo em relação à formação continuada, cabendo às Gereds e SED prover[em] todas as condições para que a qualidade da educação e da gestão alcancem seus objetivos e propósitos.

GA3 - Todo dia a gente tem uma questão nova que a gente tem que estar se aperfeiçoando, tem que estar buscando, [...]. Por isso que eu digo, ela ultrapassa então muitas vezes, o econômico, o social, ele precede ao pedagógico, né? Esse profissional não cabe mais dentro de uma escola hoje, porque nós temos um contexto muito grande. Ele tem que estar se capacitando, ele tem que estar sempre se atualizando.

GA3 A Secretária faz uma capacitação anualmente para todos os profissionais da escola do qual são inseridos também o ATP. É uma forma geral, digamos, da escola em que eles participam. O terceiro ponto que eu digo, daí a própria escola, cria às vezes momentos. Por exemplo, a maioria das escolas não têm condições, então ela fica mais na segunda parte, que é aquela formação geral que a Secretaria oferece. Eu sei que 99% das escolas não têm condições, não tem um profissional adequado para trabalhar. Não tem tempo, não tem um palestrante.

As condições de trabalho são obstáculos visíveis e recorrentes na escola. As respostas acima reconhecem e se veem em escolas com infraestrutura inadequada, com profissionais enfrentando uma carga horária excessiva, fatores que podem levar ao esgotamento profissional. Pensamos que a promoção de melhorias na qualidade de trabalho passa por

investimentos em estrutura e tecnologia, mas não é só isso: é preciso pensar no processo de ensino e aprendizagem e capacitar a equipe para alcançar inovação.

O mais recente dispositivo existente é a Resolução CNE/CP Nº 1/2020 (Brasil, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ao analisar o documento, emergiu o seguinte questionamento: Quais as intenções da BNC-Formação Continuada? Inicialmente, destaca-se a influência do pensamento neoliberal na configuração de uma política que tem por finalidade materializar a BNCC e a uniformização do trabalho pedagógico. A referida Resolução apresenta formação continuada reduzida a pura transmissão de conteúdos relacionados ao desenvolvimento de competências e habilidades (processo de produção), desconsiderando a relação dialética entre teoria e prática.

No entendimento de Cury (1986, p. 20),

A escolarização generalizada, como base essencial da formação profissional do produtor imediato, tem por condição a separação social e técnica da força do trabalho dos meios de produção. O mesmo se fará com o saber, buscando separá-lo (como instrumento) de fazer real dos sujeitos. E como os sujeitos jamais se separaram dos seus atos, é preciso elaborar um saber falso e falsificador, o que explica a tentativa de reduzir os limites da formação tudo o que se refere ao conhecimento do conjunto do processo de produção é não só inútil como prejudicial ao bom andamento da empresa.

Em vista disso, a formação do pedagogo escolar, na perspectiva da formação humana, dá lugar à construção de capacidades e competências voltadas ao saber fazer, fazendo com que o trabalhador seja flexível e rápido para resolver os problemas cotidianos no âmbito escolar, pois é assim que funciona o mundo produtivo capitalista. A educação sofre essa incidência por meio das reformas educacionais e posterior alinhamento da política educacional brasileira aos ideais do capitalismo, com a implementação de leis e resoluções.

Diante do exposto, os estudos evidenciam as fragilidades do curso de Pedagogia e demarcam que a formação de professores no Brasil sedimentou-se sobre duas dimensões, alternando-se entre generalista e especialista, desqualificando a Pedagogia como ciência da Educação e principal mecanismo para o estudo da prática educativa em sua globalidade. Fica evidente que a formação inicial do pedagogo escolar alcança seu objetivo principal, que é aperfeiçoar o trabalho pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

As iniciativas de formação continuada implementadas pela Secretaria de Educação - SC, até hoje, foram voltadas para as demandas gerais do sistema escolar e, com isso, ainda não conseguem auxiliar as escolas e os professores em suas reais necessidades. Além disso,

nem todas as escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina contam com o número suficiente de ATP ou especialistas em assuntos educacionais, e quando existem, não recebem capacitação específica para ser formador, o que torna a formação inexistente ou precária.

Segundo Ferreira (2020, p. 72),

A formação deve ser um encontro de partilha comum de um conhecimento que é construído na vida histórica de nossas condições sociais, laborais e políticas. Não é lugar de repouso. É lugar de movimento, de construir novos caminhos, é lugar democrático de uma ação permanente de saber não encerrado.

Enfim, a formação continuada da equipe gestora e pedagógica precisa de tempo, espaço e material adequados para estudar e planejar os horários de trabalho pedagógico.

### 5.3 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO PROFISSIONAL ASSISTENTE TÉCNICO PEDAGÓGICO (PEDAGOGO) ESCOLAR

O trabalho como processo contraditório na sociedade capitalista, que emancipa ou aliena, configura uma questão principal desta pesquisa, cujo objetivo maior é dar *sentido de pertencimento* ao trabalho do ATP (pedagogo), tanto na escola como fora dela.

Nas palavras de Antunes (2009, p. 142), “o homem que trabalha deve planejar cada momento com antecedência e permanentemente conferir a realização de seus planos, crítica e conscientemente, se pretende obter no seu trabalho um resultado concreto o melhor possível”.

As profundas transformações, tanto materiais quanto na subjetividade, são resultados das complexas relações sociais que ocorrem na existência humana. Os sentidos/significados do trabalho são a forma como os indivíduos, a partir de suas experiências e percepções, compreendem a sua atividade laboral. Para o trabalhador, embora o *significado* social de seu trabalho seja produzir determinados produtos, muitas vezes o *sentido* de trabalhar converte-se em forma de sobreviver, de ter salário. Essa contradição entre significado e sentido é chamada alienação.

A emancipação dos nossos dias é centralmente uma revolução no trabalho, do trabalho e pelo trabalho. Mas é um empreendimento societal mais difícil, uma vez que não é fácil resgatar o sentido de pertencimento de classe, que o capital e suas formas de dominação (inclusive a decisiva esfera da cultura) procuram mascarar e nublar (Antunes, 2009, p. 203).

Entendemos que, além dos aspectos culturais visíveis, existem elementos subjetivos que manifestam percepções, pensamentos e sentimentos dos trabalhadores para orientar seu trabalho e comportamento, determinados pelas condições históricas e socioeconômicas sob as

quais os indivíduos desenvolvem sua atividade e experiência. É pelo trabalho que o ser humano produz e reproduz, em um processo consciente e de autoatividade.

Entretanto, tais conceitos não prevalecem atualmente, e é cada vez mais visível a perda de centralidade/sentido do trabalho pedagógico, que corresponde ao trabalho realizado por sujeitos que pretendem produzir conhecimentos. *Trabalho pedagógico* é tratado, aqui, como conceito e como categoria de análise. Ferreira (2022) explica que o conceito de trabalho pedagógico referido tem características inerentes e decorrentes da Pedagogia.

Nessa perspectiva, o “pedagógico”, como qualificação e potencialidade, é sempre político, por implicar escolhas e ações humanas, dentro dos contextos sociais onde acontece. E, ainda, se trata de trabalho, mas o adjetivo “pedagógico” lhe caracteriza e este, como modulador, abriga o conjunto de características que interferem e potencializam a produção do conhecimento, desde a infraestrutura escolar até a convivência entre professores e estudantes, das cores que decoram o ambiente à organização da aula, passando por todos os aspectos culturais, políticos e sociais que possibilitam haver uma relação entre sujeitos que visam a conhecer (Ferreira, 2022, p. 3).

Entendemos que o trabalho pedagógico é *todo* o trabalho dos professores na escola com intenções de produzir conhecimento, entendido como a produção social, que ocorre em ambientes de linguagem e se expressa através do diálogo. Produz sentidos e os manifesta na medida em que uns interagem com os outros e no seu modo de vida. “Os sentidos são sociais, no espaço e tempo no qual os sujeitos, por meio da linguagem, descrevem compreensões do mundo, sistematizando-as, apropriando-se delas, sob a forma de conhecimentos” (Ferreira, 2022, p. 8).

Para Frigotto (2009, p. 169), “o sentido do trabalho, expresso pela linguagem e pelo pensamento, só pode ser efetivamente real no campo contraditório da práxis e num determinado tempo e contextos históricos”.

A resposta registrada abaixo, de participante conhecedor e ativo no campo da gestão, corrobora com as ideias do citado autor:

GA2: A equipe gestora deve organizar e fazer os ajustes necessários para conduzir com qualidade as atividades e respectivas funções e atribuições, como disse, em vista do projeto pedagógico e da realidade de cada escola e comunidade.

Os sentidos do cargo de ATP (pedagogo) escolar desenham-se através do enfrentamento das relações sociais que impedem o desenvolvimento humano, permitindo aos profissionais envolvidos no processo educacional a compreensão de suas condições concretas na sociedade. A partir dessa compreensão, o trabalho pedagógico é significativo e intencional, para reconhecer as formas de dominação e possibilidades de superação.

Ferreira (2022, p. 15) corrobora com as evidências acima, quando pontua que “o capital propaga e alimenta uma reprodução social [...], gerando, como já se afirmou, a intensificação e a desvalorização do trabalho dos professores”. Fica claro que a autonomia e capacidade de trabalho com *sentido* são determinadas por fatores externos às escolhas dos profissionais que vão atuar na escola. Logo, o trabalho (significado) que o ATP (pedagogo) realiza e o trabalho pedagógico (sentido) que acredita que deveria realizar para atender às demandas da escola não se completam, tendo em vista que o sentido de uma classe se manifesta pela consciência de si mesma, de sua existência, de seus interesses, de seus problemas e suas possibilidades na sociedade.

O curso de Pedagogia, desde a sua fundação, em 1939, até hoje, sofre uma crise de identidade entre a formação docente e a técnica, complicando ainda mais a definição do campo de estudos e, por consequência, o campo de atuação, como se pode perceber nas respostas dos entrevistados, abaixo, quando abordam os sentidos do cargo ATP (pedagogo) escolar.

GB1: A criação do cargo de Assistente Técnico-Pedagógico se deu em virtude da necessidade de apoio especializado (técnico-pedagógico) nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino.

GA6: Não tenho conhecimento de todas as atribuições, mas sei que há uma lacuna entre o que deve fazer e o que realmente faz na escola. Muitas vezes essa distância está em largar as questões pedagógicas e realizar as administrativas que a escola exige no dia a dia.

Então, nesse contexto está o ATP (pedagogo) escolar, compreendido como representante de uma classe social, marcada por suas contingências, por sua história, por seu trabalho e por seus lugares sociais. Porém, a análise vem pontuando que o cargo de ATP (pedagogo) escolar significa a simples contratação de um professor, pelo Estado, que passa a compor um sistema organizativo e trabalha em acordo com orientações, planejamentos e regulamentos dos quais não participou da elaboração. Reproduzem os efeitos do sistema capitalista sobre sua vida, com a perda do direito de gerenciar e aplicar conhecimentos.

Para melhor compreensão dessa trama, Saviani (2010, p. 381) traz a seguinte colocação: “O Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país”.

É desse modo que o sistema de ensino se organiza, focando os vários aspectos necessários para a efetivação dos objetivos educacionais para a população à qual se destina.

Nessa perspectiva, Saviani (2010) alerta que a desarticulação entre elementos de um sistema de ensino compromete decisivamente o alcance dos objetivos educacionais, atingindo diretamente a sua função.

Conclui-se que o *sentido* do trabalho pedagógico do ATP (pedagogo) escolar é inexistente nos discursos dos governantes, como podemos observar em dados das análises anteriores deste capítulo. Evidenciam-se imprecisões nas respostas, desconhecimento da legislação, divergência de fatos, incompreensão da realidade escolar e desvalorização do trabalho pedagógico. Em resumo, as finalidades do cargo de ATP (pedagogo) escolar são indefinidas.

Tal contexto, associado à demanda de atribuições administrativas e pedagógicas que sobrecarregam o trabalho pedagógico do ATP (pedagogo) na escola, que são muito frequentes, traz prejuízos desastrosos para a qualidade do trabalho. Ferreira (2022) argumenta que esses profissionais tendem a se tornar práticos imediatistas, desenvolvendo seu trabalho tão-somente para resolver o que se apresenta emergente, pois não encontram tempo para teorizar e refletir. Nesse sentido, Ferreira (2022, p. 16) enfatiza que

O trabalho vai além da prática. Trabalho também não é somente atividade. É mais, é práxis. Reduzir o trabalho à prática ou à atividade consiste, no limite, em reduzir o ser humano à condição de ser e sentir-se somente força de trabalho, diminuindo sua expectativa de pensar, planejar e premeditar seu fazer, integralmente.

Entendemos que o trabalho pedagógico não se resume à prática. Defendemos a necessidade de superar essa ideia e pensar o trabalho como fazer intencional, histórico e como práxis humana planejada. Tanto nos documentos quanto nos discursos dos entrevistados, percebemos que a descrição do cargo de ATP (pedagogo) escolar aparece apenas para reproduzir funções, sob a forma de um emprego, dificultando considerá-lo trabalhador pedagógico, capaz de produzir conhecimentos. O trabalho pedagógico é reduzido a uma prática desumanizadora, advinda das regulações do neoliberalismo em todos os setores sociais, com destaque, aqui, para o espaço escolar. Há dificuldade para perceber esse sentido quanto à sua produção na escola, talvez porque o trabalho pedagógico “[...] exige do sujeito que se movimenta entre o que lhe é demandado pelo contexto capitalista e o que acredita como trabalhador” (Ferreira, 2017, p. 8 *apud* Ferreira, 2022, p. 20).

O reconhecimento do trabalho pedagógico não dá por encerrada a questão que temos a enfrentar. Esse enfrentamento requer a explicitação da dimensão pedagógica da gestão de sistemas educacionais, e não pode se resumir apenas a resultados alcançados, pois é a base de funcionamento do próprio sistema. Contudo, o que se observa é a predominância de ideias,

conceitos e teorias oriundas do campo da administração, ou melhor dizendo, não nascem na educação e, por isso, desconsideram a dimensão pedagógica do processo. Trata-se de variedade em detrimento de identidade.

Enfim, o sentido do trabalho pedagógico está em saber dimensionar a função política da educação dentro de uma concepção de mundo, dada pela filosofia da práxis.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta dissertação, propusemo-nos a empreender uma investigação meticulosa em torno de uma questão central: quais as finalidades do cargo de ATP (pedagogo) que compõem o quadro de Apoio Técnico nas escolas da rede pública estadual de Santa Catarina? Esse questionamento, carregado de relevância prática e teórica, guiou nossa trajetória acadêmica e tornou-se o pilar de nossa pesquisa.

Para responder à pergunta norteadora, apresentamos três posições: 1) diferentes finalidades do cargo de ATP (pedagogo) escolar; 2) a formação inicial e continuada do pedagogo escolar; e 3) sentidos e significados do cargo de ATP (pedagogo) escolar.

As finalidades da existência do cargo de ATP (pedagogo) escolar apresentam-se sob posições divergentes, se analisadas individualmente. Porém, carregam consigo marcas de um sistema educacional pensado na intenção de se adequar aos princípios organizativos da economia global capitalista. Entendemos que praticamente todas as soluções apresentadas foram implantadas sem considerar as exigências reais da situação, o que caracteriza o obstáculo principal dos problemas da educação: a falta de planejamento, que cada vez mais obscurece as esperanças de uma educação de qualidade.

Corroboramos com Saviani (2020), quando caracteriza a política educacional brasileira nos seguintes termos: a filantropia diz respeito à interferência mínima do Estado, e considera que a educação é um problema de toda a sociedade, não somente dos governos. A protelação significa o adiamento constante para a resolução dos problemas. A fragmentação apresenta-se pelas inúmeras medidas que são implantadas e se justapõem sem o devido planejamento. A improvisação refere-se às emendas, leis, decretos ou portarias que não atentam para as reais necessidades.

Diante das colocações acima, podemos que o sistema educacional no Brasil é inexistente e, por isso, incumbem os educadores atuais da tarefa de conhecer as estruturas que compõem o sistema, de tomar consciência das necessidades da educação, e de buscar, na teoria, o conhecimento da situação, de modo a poder intervir nela, atribuindo-lhe sentido ao trabalho pedagógico.

A segunda constatação diz respeito à carreira profissional do ATP (pedagogo) escolar em Santa Catarina: ela tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas e políticas, relacionando-se com as nuances do curso de Pedagogia no Brasil. Em outras palavras, a complexa política de formação de professores não está fora do movimento político-jurídico determinado historicamente.

A análise da situação atual do curso de Pedagogia contempla publicações dos autores Libâneo (2022; 2021; 2007; 2004), Pimenta (2021; 2023), Pimenta *et al.* (2017), Saviani (2008), Almeida e Placco (2016), Cury (1986), Frigotto (2009), Severo (2023) e Nóvoa (1992). Como vimos, a Pedagogia surgiu historicamente vinculada à aprendizagem escolar. Entretanto, com a complexificação das relações produtivas e sociais nas sociedades avançadas, os processos educativos também se tornam cada vez mais complexos, resultando em novas exigências e outros desafios à sua compreensão e ao seu encaminhamento.

As análises desenvolvidas acerca das concepções e debates que tratam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, demonstram que persistem problemas crônicos na educação brasileira, tais como o interminável questionamento da identidade da pedagogia e as contrariedades quanto à natureza do curso. O sistema educacional recebeu e continua recebendo, diariamente, pedagogos com as mais diversas habilitações: aqueles que podem apenas lecionar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; os responsáveis pela Educação Infantil; os especialistas da educação, que tiveram formação para supervisionar, orientar, dirigir e/ou coordenar, sem licença para lecionar; e ainda aqueles que possuem formação plena, isto é, habilitação para trabalhar em todas as áreas citadas. Constatou-se, portanto, que as políticas atuais de formação de professores e pedagogos apresentam pelo menos três problemas: 1) a vinculação dos estudos da Pedagogia aos processos educativos não escolares e à docência; 2) a não articulação ao curso de processos formativos destinados aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, como a especialização em pedagogia escolar; e 3) redução da formação do pedagogo exclusivamente à docência das crianças, enquanto gestor, especialista ou pesquisador.

Defendemos, aqui, a experiência docente advinda da sua trajetória profissional para habilitação ao cargo de ATP (pedagogo) escolar como garantia da legitimidade e o reconhecimento das posições que ele ocupa dentro das escolas e do trabalho que desenvolve junto aos professores. Isso mostra a relevância tanto do profissional para a sociedade quanto para a ampliação dos estudos em torno da formação do pedagogo escolar. O trabalho do pedagogo trata-se de um trabalho científico, fundamentado com as diversas áreas da educação (antropologia, sociologia, história, filosofia, psicologia, etc.) e, portanto, a Pedagogia é uma ciência que estuda a educação na totalidade da formação humana. O trabalho pedagógico define-se em muitas atividades e rotinas de trabalho, no sentido de qualificar o processo educativo e, por isso, os pedagogos escolares precisam estabelecer conexões entre a teoria e a prática. Também precisam articular o campo pedagógico e o administrativo de maneira inerente, e isso exige práticas de organização sistemática do trabalho pedagógico.

Defendemos maior especialização das formações oferecidas com foco sólido nos fundamentos, teorias e práticas pedagógicas que são comuns às diferentes possibilidades de atuação do profissional da educação; de melhor definição dos currículos, tendo referencial comum nacional; bem como estratégias de acompanhamento e regulação para contribuir com o esperado alcance da qualidade dos cursos e para uma nova valoração da carreira do pedagogo.

Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia possibilitaria a articulação da formação do pedagogo escolar com a formação dos docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo a forma como a escola está constituída com seu currículo em pleno funcionamento. Mesmo que as DCN da Pedagogia (Brasil, 2006) não priorizem a formação do pedagogo (*stricto sensu*), o próprio documento diretamente abre espaço para essa formação, no artigo 64 da LDB Nº 9.394/96. Isso sugere a importância tanto do profissional para a sociedade quanto para a ampliação dos estudos em torno da formação do pedagogo escolar.

A terceira constatação refere-se ao campo de atuação profissional do ATP (pedagogo): *a escola*. Os estudos confirmam que a promoção de efetivas aprendizagens dos alunos aponta para a necessidade de, primeiramente, fazer a formação desses profissionais e garantir que estejam presentes em todas as escolas, vincular a formação à jornada de trabalho e investir em aperfeiçoamento articulado ao contexto escolar, cabendo ao governo sustentar a continuidade dos bons modelos de formação, bem como a permanência de equipes técnicas especializadas pelos projetos e pela formação de novos formadores.

Importante aspecto nesse processo trata-se do investimento em capacitação articulada ao contexto de trabalho e às necessidades comuns das escolas da rede. Nesse sentido, as perspectivas formativas precisam favorecer o desenvolvimento profissional, por meio de reflexão e investigação colaborativa, com vistas aos problemas vinculados ao trabalho pedagógico, por melhorias nas condições e valorização dos profissionais.

Por fim, a quarta constatação refere-se aos sentidos da profissão do ATP (pedagogo) escolar. A esse respeito, temos aflição sobre os rumos que tomará o curso de Pedagogia no Brasil, sabendo que a questão que define quem é o pedagogo escolar ainda é indefinida, visto que continua presente não apenas no debate acadêmico, mas nas próprias consequências dessa imprecisão do seu trabalho pedagógico na escola.

O cenário apresentado sugere, assim, um redimensionamento do valor das interações sociais (entre todos os agentes do processo educativo) no contexto escolar. As interações são condições necessárias para a produção de conhecimento, especialmente quando permitem o

diálogo, a cooperação e a troca de informações, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam em uma organização da equipe gestora e pedagógica, em que cada um tem uma responsabilidade na busca dos objetivos numa perspectiva humanizante, emancipadora e democrática.

O ATP (pedagogo) escolar faz parte da equipe gestora e dessas condições, e por isso, exige e reclama por respeito à natureza do seu trabalho e às especificidades de suas funções na instituição escolar. A reconfiguração de sentidos de ser ATP (pedagogo) escolar são expressas em seus motivos, seus afetos, suas características pessoais, sua trajetória profissional e seu sentimento de pertencimento. A ressignificação da profissão do pedagogo passa necessariamente pela regulamentação, pela elaboração do que envolve a profissão, em movimento de conscientização que supere a alienação.

A recusa a um trabalho que explora advém do social, da relação que estabelece com os outros da escola e do sistema de ensino, e leva ao compromisso de também a expandir para seus colegas professores, em um movimento dialético permanente. Pela reflexão, seria possível ao ATP (pedagogo) escolar a tomada de consciência, a conseqüente reconfiguração de sentidos e significados, e a transformação das condições de trabalho. É pelo trabalho que o ser humano produz e reproduz, em um processo consciente e de autoatividade.

Tal comprometimento deve ser capaz, na medida em que trabalhe para que a escola cumpra a sua finalidade de desenvolver o pensamento crítico do aluno, de ensiná-lo a se posicionar socialmente e politicamente, desenvolver suas habilidades socioemocionais, bem como suas percepções de mundo, seus direitos e deveres com a sociedade.

Sobre as limitações da pesquisa, priorizamos a análise dos documentos legais, apresentando uma preocupação com os sujeitos envolvidos com o contexto social, histórico e cultural que participaram do processo de criação e transformação do cargo de ATP (pedagogo) escolar. Isso nos permitiu aprofundar perspectivas e vivências desses profissionais, proporcionando compreensão mais detalhada sobre muitos aspectos. No entanto, reconhecemos que precisamos fazer escolhas, sendo o tempo um limitador para realizar novas investigações e aprofundar o cotidiano dos ATPs (pedagogos) escolares e sua identidade profissional do ATP (pedagogo) escolar. Esses são indícios de possíveis estudos futuros. Espera-se que as contribuições apresentadas permitam incentivar outros estudiosos a realizarem pesquisas que abordem a questão da construção da identidade profissional dos pedagogos escolares no Curso de Pedagogia.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan. /abr. 2016 <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3647>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- AMADO, J. (Coord.). (2014). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação** (2.a ed). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- AMBRÓSIO, K. BITTENCOURT, R. L.O papel formativo do Assistente Técnico pedagógico na Educação Escolar. **Revista Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 2, Nº2, julho/dezembro 2018.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 2 ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. **Contra a descaracterização da Formação de Professores** - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015. ANPED, 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>. Acesso em: 27 nov. 22.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. **Manifesto revoga BNC Formação**. 18 de abr. 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cne-cp-02-2019-e-01-2020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cne-cp-02-2015> Acesso em: 3 de jul. 23
- BRASIL. **Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Brasília, 1939. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm). Acesso em: 4 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 4 dez. 2022.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer Nº 251/1962**. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valmir Chagas. Documenta, Brasília, DF, n.11, p.59-65, 1962.
- BRASIL. **Projeto de lei n.º 1.735, de 2019b**. (Do Sr. Mauro Nazif). Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1742531](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1742531). Acesso em: 19 set. 2023.
- BRASIL. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE 252/69, aprovado em 11 de abril de 1969**. Brasília, 1969.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 5/2005**. Brasília, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006 - DCN Pedagogia**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnecp-no-01-de-15-de-maio-de-2006-dcns-pedagogia>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, 25 de junho de 2014**. Brasília: 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, 1º de julho de 2015**. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf). Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 a**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2022. 572 p. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quarto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental). Acesso em: 27 nov. 2022.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP. **Resolução Nº 196, de 10 de outubro de 1996.** Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html). Acesso em: 27 nov. 2022.

CORRÊA, S. S. A coordenação pedagógica na rede estadual de ensino catarinense: a implantação do cargo. **Anais... X ANPED Sul.** Florianópolis, p. 1-16, 2014.

CORRÊA, S. S. **O assistente técnico-pedagógico:** atribuições legais e prática profissional. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA M. A. **O método dialético na pesquisa em educação** (Portuguese Edition) (p. 16). Autores Associados. Edição do Kindle, 2023.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional / organização** Olinda Evangelista. - 1. ed. - Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

FERNANDES, S. R. **Licenciatura em Pedagogia no Brasil:** raízes políticas pedagógicas de sua história recente. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2019.

FERREIRA, A. O. **Formação Docente no Brasil:** elementos das tensões e disputas nas políticas educacionais. UFPB CE - João Pessoa, 2022.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Metodologia da pesquisa educacional.** — 4. ed. — São Paulo: Cortes, 1997. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola; v. 11) Coletânea de textos de vários autores. Bibliografia. 1S13N 85-249-0227-2 1. Pesquisa educacional — Metodologia 1. Série.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan. /abr. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/426/v14n40a14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 nov. 2023.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In I. Fazenda (Org.), **Metodologia da pesquisa educacional** (p. 70-90). São Paulo, SP: Cortez, 2006.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Alternativa, 5 ed. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0BxgqoVhThgkqLUMtd1hOM0dWSzA/view?resourcekey=0-1PJOQlWhiflLaMuXj0CDZQ>. Acesso em: 3 nov. 2023.

LIBÂNEO, J. C. A Pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de Professor**, v. 10, n. 1, p. 11-33, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-social (perspectiva histórico-cultural)**. Universidade Católica de Goiás, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2022.

LIBÂNEO, J. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.13, N. 31, especial, p. 743-774, novembro de 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos [1844]** (tradução de Jesus Ranieri). São Paulo: Boitempo, 2004.

MATTAR, J. RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete **Reforma Universitária de 68**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/reforma-universitaria-de-68/>. Acesso em 19 out. 2023.

MINAYO, M. C. S. [org]. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, M. C. M. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33  
Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PIMENTA, S. G.; PINTO, H. A.; SEVERO, J. L. R. L. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte|v.38, p. 10, 2022.

PIMENTA, S. G; Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.13, N.31, especial, p.925-948, novembro 2021.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; ARAUJO, C. A.; PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui., São Paulo**, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7639539/mod\\_resource/content/1/Texto%203\\_%20Pimenta%20et%20al.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7639539/mod_resource/content/1/Texto%203_%20Pimenta%20et%20al.pdf). Acesso em: 20 nov. 2023.

PIMENTA. S. G. **Regulamentação do exercício da profissão do pedagogo**. Reunião de Audiência Pública realizada em 7/12/2023. Câmara dos Deputados. YouTube. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/71421>. Acesso em: 11 dez. 2023.

PINTO, U. A. **Pedagogia e Pedagogos Escolares**. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de São Paulo - USP, 2006.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan. /abr. 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/3647>. Acesso em: 26 dez. 2023.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento)

ROQUE, N. C. F. **Sentidos de Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP) sobre seu papel como formadores de professores**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007.

SANTA CATARINA, Portal da Educação - Secretaria - SED - SC. **Seminário com mais de 2 mil profissionais da SED lota auditório do Educasul**, 2011.

Disponível em:

<http://artigo.sed.sc.gov.br/secretaria/component/content/frontpage/frontpage?start=3005>.

Acesso em: 12 nov. 2023.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar N° 170, de 07 de agosto de 1998a**. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/legislacoes-estadual-e-federal/supervisao-da-educacao-basica-e-profissional/12106-lei-complementar-170-98-sistema-estadual-de-educacao-de-santa-catarina-2/file>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar Promulgada N° 49, de 24 de abril de 1992a**.

Disponível em: [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1992/49\\_1992\\_Lei\\_complementar.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1992/49_1992_Lei_complementar.html).

Acesso em: 18 maio 2022.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar Promulgada N° 1.139, de 28 de outubro de 1992b**. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 1992. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc/lei-promulgada-n-1139-1992-santa-catarina-dispoe-sobre>

cargos-e-carreiras-do-magisterio-publico-estadual-estabelecem-nova-sistematica-de-  
vencimentos-institui-gratificacoes-e-da-outras-providencias-2015-12-28-versao-compilada.  
Acesso em: 18 maio 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Edital N° 003/2001**.  
Disponível em: <http://fat.udesc.br/reitoria/concursos/sed/edital.html>. Acesso em: 18 maio  
2022.

SANTA CATARINA. **Projeto de Lei (PL) 0030-2004**. Documento fornecido por e-mail.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar N° 288, de 10 de março de 2005a**. Florianópolis,  
2005. Disponível em:  
[http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2005/288\\_2005\\_Lei\\_complementar.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2005/288_2005_Lei_complementar.html). Acesso em: 29 dez.  
2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado e Inovação. **Edital N° 012/2005b**. Disponível em:  
<http://fat.udesc.br/reitoria/concursos/sed/edital2005.html>. Acesso em: 18 maio 2022.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar N° 457, de 11 de agosto de 2009**. Florianópolis,  
2009. Disponível em:  
[http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2009/457\\_2009\\_Lei\\_complementar.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2009/457_2009_Lei_complementar.html). Acesso em: 26 nov.  
2022.

SANTA CATARINA. Lei Complementar N° 668, de 28 de dezembro de 2015. **Diário Oficial  
do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 2015a. Disponível em:  
[http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/668\\_2015\\_Lei\\_complementar.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/668_2015_Lei_complementar.html). Acesso em: 18 maio  
2022.

SANTA CATARINA. **Lei Ordinária N° 16.794, de 28 de dezembro de 2015b**. Disponível  
em: [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16794\\_2015\\_lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16794_2015_lei.html). Acesso em: 18 maio 2022.

SANTA CATARINA. **Projeto de Lei Complementar N° 250/15**. Documento recebido por e-  
mail.

SANTA CATARINA. **Decreto N° 1061, de 14 de fevereiro de 2017a**. Disponível em:  
[https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-1061-2016-santa-catarina-revoga-dispositivo-do-  
decreto-n-3607-de-23-de-dezembro-de-1998-alterado-pelo-decreto-n-985-de-24-de-fevereiro-  
de-2000](https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-1061-2016-santa-catarina-revoga-dispositivo-do-decreto-n-3607-de-23-de-dezembro-de-1998-alterado-pelo-decreto-n-985-de-24-de-fevereiro-de-2000). Acesso em: 26 nov. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Edital N° 2271/2017/SED**.  
Florianópolis, 2017b. Disponível em: [https://www.sed.sc.gov.br/documentos/recursos-  
humanos-161/concurso-de-ingresso-magisterio-2017/editais-1/5667-edital-n-2271-concurso-  
publico-de-ingresso-2017/file](https://www.sed.sc.gov.br/documentos/recursos-humanos-161/concurso-de-ingresso-magisterio-2017/editais-1/5667-edital-n-2271-concurso-publico-de-ingresso-2017/file). Acesso em: 26 nov. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Portaria Normativa n° 2034, de 10  
de novembro 2020. **Diário Oficial de Santa Catarina**. Disponível em:  
[https://dados.sc.gov.br/dataset/670c2dab-cabb-4105-805f-1730b24a85aa/resource/181f240a-  
38a2-4159-b09b-9163b84bf5cb/download/resolucao-cederural-n-051-de-13.11.2020.pdf](https://dados.sc.gov.br/dataset/670c2dab-cabb-4105-805f-1730b24a85aa/resource/181f240a-38a2-4159-b09b-9163b84bf5cb/download/resolucao-cederural-n-051-de-13.11.2020.pdf).  
Acesso em: 16 nov. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação Santa Catarina 2015-2024: 7º Relatório de monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015-2024.** Ano referência 2022. Florianópolis, 2023b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1mfuqcBuhrwGvIf1O0dhTonTQx9LMK6Fa/view>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Sistema Informatizado de Recursos humanos.** [Acesso interno]. 2023a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Metas para 2023.** 2023c. Disponível em:

[https://www.sed.sc.gov.br/?s=metas+para+2023&asl\\_active=1&p\\_asl\\_data=1&customset\[\]=page&customset\[\]=post&asl\\_gen\[\]=excerpt&asl\\_gen\[\]=content&asl\\_gen\[\]=title&qtranslate\\_lang=0&filters\\_initial=1&filters\\_changed=0](https://www.sed.sc.gov.br/?s=metas+para+2023&asl_active=1&p_asl_data=1&customset[]=page&customset[]=post&asl_gen[]=excerpt&asl_gen[]=content&asl_gen[]=title&qtranslate_lang=0&filters_initial=1&filters_changed=0). Acesso em: 16 fev. 2024.

SANTOS, M. G. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do Materialismo histórico-dialético.** [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana - UFES, 2014.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

Saviani, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2010, v. 15, n. 44. p. 380-392. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SAVIANI, D. Marxismo e Pedagogia. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011 - ISSN: 1676-2584. Acesso em: 23 out 2023.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Revista Roteiro.** [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 26 nov. 2022.

SAVIANI, D. O curso de Pedagogia e a formação de educadores **Perspectiva.** [S. l.], v. 26, n. 2, p. 641–660, 2008. DOI: 10.5007/2175-795x.2008v26n2p641. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p641>. Acesso em: 23 out. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Educação brasileira** [livro eletrônico]: estrutura e sistema Campinas, SP: Autores Associados, 2018. – (Coleção educação contemporânea). Acesso em: 12 dez. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano:** Novas aproximações. Campinas, SP: 2019. Autores Associados.

SCHEIBE, L.; DAROS, M. D. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SENKEVICS, A. S. BASSO, F. V.; RODRIGUES, C. G. **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. Contribuições ao novo Plano Nacional da Educação II. INEP, 2023. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/519/159>. Acesso em: 19 fev. 2024.

SEVERO, J. L. R. L. **Regulamentação do exercício da profissão do pedagogo**. Câmara dos Deputados. YouTube. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/71421>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SINTE-SC. **Audiência pública vai debater as condições e valorização do trabalho dos (as) ATPs**. 2019. Disponível em: [https://sinte-sc.org.br/Noticia/8221/audiencia-publica-vai-debater-as-condicoes-e-valorizacao-do-trabalho-dos-\(as\)-atps](https://sinte-sc.org.br/Noticia/8221/audiencia-publica-vai-debater-as-condicoes-e-valorizacao-do-trabalho-dos-(as)-atps). Acesso em; 19 fev. 2024.

SOUZA, V. **O perfil e a atuação do assistente técnico-pedagógico na rede de ensino público do Estado de São Paulo**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educa já**: contribuições para a agenda de políticas educacionais do [sic] Santa Catarina. 2022b. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/04/sc-contribuicoes-de-politicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educa já**: uma agenda para o Brasil. 2022a.. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/iniciativa-educacao-ja/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

VIEIRA, J. D. Direito à educação e valorização profissional: o papel do Estado e da sociedade. **Revista Retratos da Escola**. [S. l.], v. 10, n. 18, 2016. DOI: 10.22420/de.v10i18.648. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/648>. Acesso em: 23 out. 2023.

**APÊNDICE A – ENTREVISTA 1****UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E POLÍTICA  
ROTEIRO DE ENTREVISTA****SERVIDOR (A) DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

Caro Servidor (a), os dados desta entrevista serão utilizados exclusivamente na minha pesquisa (Dissertação de Mestrado). Desde já esclareço que fica garantido total anonimato do entrevistado, bem como agradeço sua colaboração com informações certamente relevantes para a pesquisa.

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Situação funcional: ( ) inativo ( ) em exercício na SED SC

Cargo de lotação na SED SC \_\_\_\_\_

Função desempenhada na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

\_\_\_\_\_

Período que desempenhou a função: \_\_\_\_\_

1. Sobre a função que desempenhou na Secretaria de Estado da Educação SC

a) Principais atribuições:

---

---

---

---

---

---

## CONTEXTUALIZANDO

No ano de 1992, no cenário de mudanças na educação, foi promulgada no Estado de Santa Catarina a Lei Complementar (LC) Nº 49, de 24 de abril de 1992, que dispõe sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual. Verifica-se, a partir dessa Lei, o surgimento do cargo de ATP, para trabalhar como técnico nos órgãos centrais da Secretaria de Educação, a fim de tratar das questões técnicas e burocráticas voltadas à Educação.

A promulgação da Lei Complementar (LC) Nº 1139, 1992, trouxe alterações para os cargos e carreiras do Magistério Público Estadual de Santa Catarina, já sinalizando a possibilidade de lotação do ATP nas escolas.

A realização do Concurso Público – Edital SED Nº 12/2005, que ofereceu vagas do Quadro do Magistério Público Estadual para o cargo de Assistente Técnico-Pedagógico (ATP), destinadas ao apoio técnico das escolas da rede pública estadual, portanto, não é especialista em educação. A partir daí, (LC 288/05) amplia-se suas atribuições para além das questões administrativas, direcionando-o para a participação e contribuição nos assuntos pedagógicos da escola.

E agora? Se o ATP não é especialista, quais as finalidades deste cargo novo que chega na escola? É neste sentido, que problematizamos nossa pesquisa de Mestrado.

Na atualidade, o cargo de ATP tem suas atribuições legais determinadas pela Lei Complementar Nº 668, de 28 de dezembro de 2015, com a exigência da habilitação em Pedagogia para assumir novos cargos.

## RELATO DE VIVÊNCIAS

Considerando a realização do Concurso Público – **Edital SED Nº 12/2005**, que ofereceu vagas do Quadro do Magistério Público Estadual para o cargo de **Assistente Técnico-Pedagógico (ATP)**, destinadas ao apoio técnico das escolas da rede pública estadual. *(LC 1.139/1992 e LC 288/05)*, relate sua **vivência, observação, experiência, participação ou dê sua opinião:**

- a) Sobre o significado/sentido do cargo ATP na escola.
- b) Sobre sua participação na elaboração do Edital SED Nº 12/2005 que direcionaram o ATP para a escola, em 2006. Relate sua experiência.
- c) Sobre quais as finalidades ou motivos que levaram a SED pela decisão de abrir vagas de ATP para o apoio técnico-pedagógico das escolas em 2006.
- d) Sobre a habilitação de Curso Superior de Licenciatura Plena na área da Educação exigida pelo Edital para assumir o cargo de ATP, conforme o Edital Nº 12/2005.
- e) Até 2006, o cargo de ATP possuía (8) oito atribuições. (LC 1.139/1992). A partir de 2006, após o concurso que ofereceu vagas na escola, o número de atribuições aumentou para (20) vinte. (LC 288/05). Dê sua opinião sobre isso.

f) O ATP recebeu 20 (vinte) atribuições quando ocupou a vaga na escola em 2006 e não foi preparado inicialmente para o desempenho das atividades. Qual sua opinião sobre este fato?

**OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!**

**APÊNDICE B – ENTREVISTA 2**

**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E POLÍTICA  
ROTEIRO DE ENTREVISTA

**COLETA DE INFORMAÇÕES****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

ÓRGÃO RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES:

---

***Contextualizando***

No ano de 1992, no cenário de mudanças na educação, foi promulgada no Estado de Santa Catarina a Lei Complementar (LC) Nº 49, de 24 de abril de 1992, que dispõe sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual. Verifica-se, a partir dessa Lei, o surgimento do cargo de ATP, para trabalhar como técnico nos órgãos centrais da Secretaria de Educação, a fim de tratar das questões técnicas e burocráticas voltadas à Educação.

A promulgação da Lei Complementar (LC) Nº 1139, 1992, trouxe alterações para os cargos e carreiras do Magistério Público Estadual de Santa Catarina, já sinalizando a possibilidade de lotação do ATP nas escolas.

A realização do Concurso Público – Edital SED Nº 12/2005, que ofereceu vagas do Quadro do Magistério Público Estadual para o cargo de Assistente Técnico-Pedagógico (ATP), destinadas ao apoio técnico das escolas da rede pública estadual, portanto, não é especialista em educação. A partir daí, (LC 288/05) amplia-se suas atribuições para além das questões administrativas, direcionando-o para a participação e contribuição nos assuntos pedagógicos da escola.

Na atualidade, o cargo de ATP tem suas atribuições legais determinadas pela Lei Complementar Nº 668, de 28 de dezembro de 2015, com a exigência da habilitação em Pedagogia para assumir novos cargos.

Diante do exposto, pretendemos pesquisar quais as finalidades da existência do cargo de Assistente Técnico-Pedagógico (pedagogo) que compõe o quadro Apoio Técnico nas escolas da rede pública estadual de Santa Catarina. (LC 668, de 28 de dezembro de 2015)

**Solicitamos que nos forneça informações das seguintes questões:**

1. Quais as finalidades do cargo ATP (pedagogo) que atualmente desempenha atividades administrativas e pedagógicas na escola pública da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina?
2. Quais os motivos da criação do cargo Assistente Técnico Pedagógico?
  - a) foi para dirimir o trabalho fragmentado dos especialistas (supervisor, administrador e orientador escolar) no âmbito escolar?
  - b) foi para fortalecer e ampliar o quadro de especialistas que atuavam na escola já se encontrava deficiente em decorrência de aposentadorias, remoções, ausência de concurso público?
  - c) Outro motivo?
3. Quais as intenções da Secretaria de Educação do Estado de SC diante da exigência da habilitação exclusiva em Pedagogia para o exercício do cargo ATP escolar, conforme LC 668, de 2015?
4. Verifica-se que ao longo dos anos de vida do ATP, houve uma ampliação considerável de suas atribuições: de 8 (oito) atividades técnicas, burocráticas e administrativas (LC 49, de 1992), foram agregadas mais 12 (doze), incluindo a participação e contribuição, também nos assuntos pedagógicos da escola. (LC 288, de 2005).

Por que o cargo de ATP deixou de ser técnico administrativo para também se tornar pedagógico dentro do contexto escolar?
5. Considerando que o exercício profissional requer conhecimentos e habilidades específicas, o que a SED SC oferece de preparação inicial ao ingressante ATP (pedagogo) quando o mesmo chega na escola?

6. Na descrição do cargo ATP (LC 668, de 2015 – Anexo III) constam duas atribuições muito similares, que são: 1) desenvolver outras atividades afins ao órgão e a sua área de atuação e 2) executar outras atividades de acordo com as necessidades da escola. Fica indefinido, portanto, o trabalho a ser desempenhado.

Quais seriam as “outras atividades” referidas nestas atribuições?

7. O último Concurso Público (Edital Nº 2271/2017/SED) de Ingresso no Magistério Público Estadual ofereceu vagas para atuação nos cargos de Professor, Assistente de Educação, Supervisor Escolar, Administrador Escolar e Orientador Educacional, da Educação Básica, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina.

O que justifica a não oferta de vagas para o cargo de ATP (pedagogo) para atuação nas escolas? Estaria este cargo em extinção?

## ANEXO A – ATRIBUIÇÕES DO CARGO ASSISTENTE TÉCNICO PEDAGÓGICO

DESCRIÇÃO E ESPECIFICAÇÃO DO CARGO
DENOMINAÇÃO DO CARGO: Assistente Técnico-Pedagógico
GRUPO OCUPACIONAL: Apoio Técnico NÍVEL: III a VI REFERÊNCIA: A a I
HABILITAÇÃO PROFISSIONAL: Formação em curso superior de graduação em Pedagogia.
JORNADA DE TRABALHO: 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais.
<p>DESCRIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES:</p> <p>Participar de estudos e pesquisas de natureza técnica sobre administração geral e específica, sob orientação;</p> <p>Participar, estudar e propor aperfeiçoamento e adequação da legislação e normas específicas, bem como métodos;</p> <p>Realizar programação de trabalho, tendo em vista alterações de normas legais, regulamentares ou recursos;</p> <p>Participar na elaboração de programas para o levantamento, implantação e controle das práticas de pessoal;</p> <p>Selecionar, classificar e arquivar documentação;</p> <p>Participar na execução de programas e projetos educacionais;</p> <p>Prestar auxílio no desenvolvimento de atividades relativas à assistência técnica aos segmentos envolvidos diretamente na aprendizagem;</p> <p>Desenvolver outras atividades afins ao órgão e a sua área de atuação;</p> <p>Participar com a comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico;</p> <p>Auxiliar na distribuição dos recursos humanos, físicos e materiais disponíveis na escola;</p> <p>Participar do planejamento curricular;</p> <p>Auxiliar na coleta e organização de informações, dados estatísticos da escola e documentação;</p> <p>Contribuir para a criação, organização e funcionamento das diversas associações escolares;</p> <p>Comprometer-se com atendimento às reais necessidades escolares;</p> <p>Participar dos conselhos de classe, reuniões pedagógicas e grupos de estudo;</p> <p>Contribuir para o cumprimento do calendário escolar;</p> <p>Participar na elaboração, execução e desenvolvimento de projetos especiais;</p> <p>Administrar e organizar os laboratórios existentes na escola;</p> <p>Auxiliar na administração e organização das bibliotecas escolares;</p> <p>Executar outras atividades de acordo com as necessidades da escola.</p>

## ANEXO B – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA PEDAGOGIA 2006

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CONSELHO PLENO**

**RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.<sup>19</sup>**

*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o  
Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.*

**O Presidente do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

<sup>19</sup> Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-

ecológicas; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas

modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES  
Presidente do Conselho Nacional de Educação