

ESTUDO SOBRE A FUNÇÃO DO ASSISTENTE PEDAGÓGICO

BERNARDETE ANGELINA GATTI

NARA MARIA GUAZZELLI BERNARDES

GUIOMAR NAMO DE MELLO

AGRADECIMENTOS

A pesquisa, cujo relatório é divulgado neste número dos Cadernos de Pesquisa, realizou-se junto a órgãos técnicos e escolas da Secretaria de Educação e Cultura do Município de São Paulo.

Não podemos deixar de registrar, aqui, o nosso reconhecimento pela colaboração ali recebida do Prof. Paulo Nothanael Pereira de Souza, D.D. Secretário da Educação do Município de São Paulo, que nos permitiu o acesso aos profissionais do Ensino Municipal, tornando possível a realização da presente pesquisa; da Prof^a Dinah de Mattos Pimenta que, por ocasião da nossa coleta de dados, como Chefe da Divisão de Orientação Técnica, deu-nos o apoio necessário para o bom andamento dos trabalhos; dos Diretores, Assistentes Pedagógicos e Professores do Ensino Municipal, que desprendidamente prestaram sua colaboração participando da pesquisa. Do mesmo modo, agradecemos aos alunos de Pedagogia da Universidade de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pela sua colaboração.

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é obter um referencial mais definido para a compreensão da função de assistência pedagógica, a partir de dados concretos levantados entre os próprios Assistentes Pedagógicos em exercício, diretores e professores que com eles trabalham, bem como com alunos de Faculdades de Educação que cursam habilitação em Supervisão.

Nossa hipótese de partida é de que existem aspectos diferenciados que compõem a percepção desta função, característicos para cada um destes grupos.

Os dados foram levantados através de questionários informativos, entrevistas e da aplicação de um instrumento de avaliação construído por nós especialmente para este estudo baseados na técnica Q de W. Stephenson, e que denominamos PF-AP.

Pela análise dos dados constatou-se que há um núcleo comum na percepção da função do Assistente Pedagógico, entre os quatro grupos. Este núcleo se refere a atividades de coordenação e orientação do planejamento do ensino na escola e ao controle e avaliação de sua execução. Mas, os quatro grupos diferem significativamente quanto à maneira pela qual o Assistente Pedagógico deve desempenhar estas atividades, além de diferirem muito quanto à valorização das diferentes atividades que apontam como mais, ou menos, pertinentes a esta função.

SUMMARY

The present study is aimed at obtaining a better understanding of the function of the educational supervisor by clearly defining points of reference. These have been built from statistics gathered from actual educational supervisor and the school superintendents and teachers with whom they work, as well as students taking the Supervision course at Colleges of Education.

Our initial hypothesis was that each one of the four groups in its perception of the educational's supervisor function included its own particular view of the matter.

The data were gathered using questionnaires, interviews, and a special instrument of evaluation which we built based on W. Stephenson's Q-technique, and referred to as PF-AP.

The analysis of the data showed that the perception of the educational supervisor's function contained a common nucleus, that is, aspects shared by all the groups. The four groups had in common their opinions about the co-ordination, orientation, control of the school curriculum, and also the evaluation of its execution. They differed significantly on how the educational supervisor should carry out his duties and also on the value they attached to the various activities related to that function.

A. ASSISTENTE PEDAGÓGICO: SEU PAPEL COMO AGENTE DE INOVAÇÃO

Estamos presentemente diante de dois grandes acontecimentos no campo educacional. De um lado, assistimos à universalização da educação e, de outro, a grandes reformulações nos sistemas de ensino. E, de fato, como observa Faure (1972), a universalização da educação não significa repetição ao infinito dos modelos existentes. A educação não desempenhará o papel que dela se espera — ajudar os

homens a viver e a sociedade a se desenvolver — senão ao preço de uma série de tomadas de consciência, de modificações, de conversões. A educação entra em tempo de atualização, de “mudança planejada” ou “mudança voluntária”, no dizer dos psicólogos.

Sob esse enfoque os agentes de inovação adquirem uma importância fundamental. Neste papel, na

educação, a nosso ver, figuram principalmente os agentes técnicos que atuam na área e que por sua posição no sistema podem atuar como elemento de mudança.

Partilhamos aqui a hipótese de C. E. Beeby (1966) e H. L. Elvin (1972), de que, enquanto um elemento de reforma educativa não for incorporado com sucesso em um quadro institucional em efetivo funcionamento, o reformador não cumpriu sua tarefa. Em geral, gasta-se muito tempo com análises estatísticas, econômicas, de "modelos" e "objetivos" e muito pouco tempo para fatores mais fundamentais e decisivos como a qualidade e quantidade de professores e técnicos com os quais se podem contar para *traduzir as idéias em fatos*, bem como a natureza e as aptidões dos administradores e das instituições de que se dispõe.

Neste sentido é que voltamos nossa atenção para o papel de certos técnicos em educação cujas funções na escola, não sendo de caráter docente nem administrativo, caracterizam-se por:

a) preocupação de integrar o trabalho escolar, adequar escola-aluno-comunidade, e tentar tornar operacionais os fins últimos do processo educativo;

b) influência direta ou indireta sobre o planejamento, o currículo, a integração dos programas, e os procedimentos de execução e avaliação dos planos de ensino;

c) interação com todos os elementos envolvidos na escola: administradores, professores e alunos; atividades técnicas que, por sua natureza, têm reservado a si papel fundamental no que tange à introdução de reformulações e à manutenção de uma dinâmica de renovação e atualização.

Estas funções técnicas estão entre nós tradicionalmente divididas entre os orientadores ou Assistentes Pedagógicos, Orientadores Educacionais e Psicólogos Escolares. E, dentre estas funções, escolhemos para estudo a do Assistente Pedagógico dadas as suas atribuições mais específicas na escola, pelas quais nos parece ser ele, atualmente, o elemento com mais condições para desempenhar um papel de agente de mudança. Este técnico, na medida em que atua como elemento integrador das atividades da escola, torna-se agente de mudanças não só em relação aos métodos e técnicas de ensino mas também no que se refere à estrutura das relações sociais da instituição escolar.

Examinando a situação particular do Assistente Pedagógico dentro da escola, verifica-se que sua função não se resume a mudar o "como fazer" no dia a dia do trabalho escolar. Em se tratando de ensino, essa mudança no "como fazer" implicaria numa revisão nas relações sociais dentro da escola, especialmente em uma redefinição dos níveis e pro-

cessos de decisão. Renovar ou modernizar métodos de ensino significa em grande parte modificar o tipo de relacionamento que o professor tem com o aluno, sem privá-lo da autonomia no planejamento de seu trabalho didático.

Trata-se realmente de uma mudança nos valores educacionais e, conseqüentemente, numa revisão dos valores pessoais dos elementos que trabalham em educação. Não basta que o educador modernize suas técnicas de trabalho. Além disso, é preciso que ele acredite nos princípios que estão por trás dessa modernização: a atividade e participação do aluno, a flexibilidade de currículos e programas, a consideração das necessidades individuais do educando, a consideração de suas próprias necessidades de aperfeiçoamento técnico e de desenvolvimento de sua capacidade criativa e de uso dessa capacidade, para citar apenas alguns.

Dentro deste enfoque, o Assistente Pedagógico vê-se, portanto, diante da tarefa de criar aptidão para mudança e, ao mesmo tempo, promover um processo de decisão mais colaborativo, que envolva diretamente professores e administradores, como condição para a implantação de novos métodos de ensino.

A escola, por outro lado, constitui hoje um centro de pressões. Se até algum tempo atrás essas pressões eram ainda diluídas na atuação nem sempre eficiente dos pais e comunidade, sem que exigências mais formais lhe fossem colocadas, hoje a situação se configura diferente. Oficialmente, através de uma série de exigências legais, nem sempre claras e entrosadas entre si, o sistema social inclusivo, representado pelos órgãos responsáveis pela política educacional, está solicitando à escola uma adaptação rápida a novas idéias e teorias de ensino. Esses mesmos órgãos reconhecem também que um trabalho coordenado e planejado na escola não pode ser feito sem o auxílio de um especialista. É o que fica claro pela legislação examinada na segunda parte deste trabalho. O papel do Assistente Pedagógico neste contexto não pode ser negligenciado. Entendido como um técnico em educação renovada e um agente de inovação que pode ajudar a escola a responder às pressões que sofre, podemos considerar seu papel em termos de agente de "mudança planejada".

Psico-sociologicamente falando, um "agente de mudança" ou "consultor" é aquele elemento cuja atuação assiste ou facilita um determinado sistema social (instituição, grupo, comunidade etc.) a promover as mudanças que são sentidas como necessárias para que o sistema se desenvolva. Trata-se assim de planejar uma ou várias alternativas de ação que poderão levar à solução dos problemas vividos pelo sistema no ajuste que ele deve fazer

entre seus componentes internos e com o meio ambiente externo, na medida em que se desenvolve.

A atuação do agente de inovação pode reger-se por algumas normas, devendo ele dar atenção especial ao tipo de abordagem de problemas adotado para garantir que o sistema desenvolva uma atitude de tipo experimental, não estereotipado, e sensível aos mecanismos de retro-informação. Isso implica em que este agente procure assistir o sistema para que, de um lado, o estudo de problemas se conduza numa perspectiva de colaboração, com formas democráticas de autoridade e, de outro lado, se desenvolva centrado no próprio problema e não no prestígio de um ou alguns dos componentes do sistema. Procura-se deste modo utilizar o processo de solução de problemas e planejamento de alternativas de mudanças como uma situação de treino para os elementos envolvidos, criando-se a médio prazo aquilo que alguns autores chamam de "aptidão para mudança".

Em contrapartida, a escola ainda apresenta resistências sérias para modificar-se, resistências essas algumas vezes reforçadas por uma política educacional contraditória e pouco realista no que se refere aos recursos de que cada unidade ou sistema escolar realmente dispõem para renovar seu ensino. Essas resistências podem ser explicadas, por vários fatores, entre eles: certa insegurança quanto ao seu próprio papel na sociedade, pois a função da escola tem passado por revisões freqüentes, nem sempre concordantes; falta de treino para conduzir o processo decisório de modo mais democrático e dificuldade de aproveitar de imediato as informações, inclusive devido a sérios entraves burocráticos; diferenciação inadequada ou ausência de diferenciação dos papéis dos diferentes elementos que atuam no sistema. Essas resistências constituem, sem dúvida, barreiras à introdução de mudanças mas, para o agente inovador, devem ser antes de mais nada um dado de trabalho, uma característica da realidade na qual ele vai funcionar.

Os especialistas que atuam na área da educação, embora possam ser bem preparados tecnicamente, nem sempre dispõem de conhecimentos e habilidades que lhes possibilitem analisar a situação-problema que devem enfrentar e lidar com os conflitos gerados pelo processo de mudança. Esses conhecimentos e habilidades constituem o que Benne e Lippitt (1969) chamam de "sistema conceitual" do agente inovador. Esses mesmos autores afirmam que muitas vezes o "sistema conceitual" pode ser desarticulado, isto é, o agente inovador não dispõe de uma teoria coerente sobre a mudança, embora pre-

tenda promovê-la; é o que parece ocorrer com esses especialistas, no nosso caso os Assistentes Pedagógicos.

Um outro aspecto pode ser levantado relativo ao papel do Assistente Pedagógico como agente de mudança na escola: ele não é um elemento externo ao sistema mas parte integrante dele. Seu papel em termos do sistema está em processo de caracterização e as tarefas concretas que tem a executar não estão ainda claramente estabelecidas. Esse problema, que tem suas origens na própria indefinição dos currículos de formação e dos critérios de preenchimento dos cargos existentes, dificulta que ele perceba a si mesmo e à sua função dentro da situação. Uma das normas que em geral os autores em teoria de mudança estipulam para a ação eficiente do agente inovador, é perceber de modo claro qual é o seu papel dentro do sistema a ser inovado.

A ausência de um "sistema conceitual" e, conseqüentemente, de uma metodologia para promoção das inovações que pretende introduzir, e de uma definição precisa de seu papel, levam a que o Assistente Pedagógico não tenha, em geral, uma linha de trabalho definida. Ora ele procura fazer ou impor para que façam, ora ele atua mais no sentido de criar condições para que os outros percebam a necessidade de modificação de seu próprio trabalho. Dependendo de seus valores ou características pessoais encontramos tanto Assistentes Pedagógicos que atuam na escola de maneira impositiva, como aqueles que tentam conduzir mais colaborativamente o processo de decisão, como aqueles que oscilam entre um e outro polo, variando muito o conteúdo especificamente técnico que vem com sua ação.

Estas considerações colocam-nos diante de um problema que deverá ser seriamente considerado daqui em diante, se realmente quisermos tornar mais eficiente a atuação tipo de profissional. É o problema de melhor definição de seu papel, de como deverá ser sua formação, e de que tipo de atualização ou reciclagem deverão ter aqueles que já se encontram em exercício. Ou seja, além dos conhecimentos substantivos, que outros conhecimentos e habilidades deverão ser colocadas à disposição daqueles que pretendem por meio de seu trabalho facilitar a implantação de um novo tipo de ensino, e garantir sua renovação constante?

Foi com esses problemas em mente que nos propusemos a realizar o presente trabalho de pesquisa onde analisamos como a assistência pedagógica é percebida pelos próprios Assistentes Pedagógicos e por outros profissionais do ensino (diretor e professores).

B. A FUNÇÃO DE ASSISTENTE PEDAGÓGICO. LEGISLAÇÃO.

A formação de Técnicos ou Especialistas em Educação — categoria em que se enquadra a assistência pedagógica — sempre foi colocada entre os objetivos dos cursos de Pedagogia⁽¹⁾. Entretanto, não houve, até data mais recente, uma definição clara de quais são essas atividades e o que cada uma delas significa, o que levou a uma fluidez nos currículos de formação. Os cursos de Pedagogia, de fato, formavam para tudo e para nada. Em 1962, o Conselho Federal de Educação fixou o currículo mínimo desses cursos, e, embora tenha sido mais explícito quanto à sua função na formação do futuro professor de disciplina dos cursos Normais, deixou abertas novas possibilidades de organização curricular para preparar técnicos educacionais, sem entretanto defini-las mais concretamente. Isso foi mais negativo para a assistência pedagógica do que para outras atividades da mesma categoria como a orientação educacional e Direção. Estas vêm sendo objeto de regulamentação específica tanto no que se refere à formação como ao exercício, sendo que a orientação educacional mereceu, inclusive, capítulo à parte na Lei 4.024 de 20/12/61 (antiga LDB), enquanto que a assistência pedagógica só ficou implicitamente mencionada na categoria imprecisa dos “especialistas”. A formação do Assistente Pedagógico, ficou, conseqüentemente consignada ao currículo mínimo dos cursos de Pedagogia e nas matérias que cada Faculdade julgasse conveniente introduzir.

Em 28/11/1968 foi promulgada a Lei 5.540, documento básico da Reforma Universitária, na qual, ainda uma vez se preconizava que a formação de especialistas em educação deveria ser feita em nível superior (artigo 30 e seus parágrafos). Mas um documento legal desta natureza não comportava, evidentemente, especificações quanto ao que vêm a ser estes especialistas.

Fato decisivo para a assistência pedagógica ocorreu com a aprovação pelo Conselho Federal de Educação do Parecer 252/69, depois transformado em Resolução 2/69. Neste parecer redefiniu-se o currículo mínimo do curso de Pedagogia, numa tentativa de responder às exigências que se vinham sentindo quanto à necessidade de funções técnicas especializadas, na medida em que as técnicas de planejamento e organização ganhavam terreno dentro do campo educacional. O curso de Pedagogia foi então estruturado num núcleo de disciplinas comuns e num conjunto de oito diferentes habilitações, cada

uma delas por sua vez comportando um currículo mínimo próprio. Uma dessas habilitações, a Supervisão, tem por finalidade precípua a formação do supervisor pedagógico, Assistente Pedagógico ou orientador pedagógico⁽²⁾, dentro dos moldes em que essa atividade se desenvolvia em escolas particulares e escolas experimentais do ensino oficial. O currículo previsto para a habilitação de Supervisão é constituído das disciplinas da parte comum do curso (Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática) mais as seguintes disciplinas consideradas específicas da habilitação:

- Estrutura e funcionamento do Ensino de 1.º Grau
- Estrutura e funcionamento do Ensino de 2.º Grau
- Princípios e Métodos de Supervisão Escolar
- Currículos e Programas

Do ponto de vista do exercício profissional a assistência pedagógica *vinha e vem* sofrendo das mesmas indefinições que dificultaram o estabelecimento mais claro de currículos de formação. Além disso, os critérios para preenchimento dos poucos cargos existentes nem sempre levaram em conta a formação dos candidatos. A este respeito, o Parecer 252/69, já citado, é bem claro quando, em relação aos técnicos de Educação, afirma que “... os estudos pedagógicos não tiveram como exercer a influência deles certamente esperada pelos seus criadores. Pelo contrário. Muito na tradição clientelista do serviço público brasileiro, atenuou-se gradativamente a exigência do *curso* na medida em que os *cargos*, aqui e ali ocupados por profissionais realmente capazes, cresciam em número e ofereciam oportunidades para um emprego mais ou menos rendoso e de obrigações pouco definidas”.

Em São Paulo, no âmbito da rede de ensino estadual o cargo de orientador pedagógico ou Assistente Pedagógico nunca chegou realmente a ser criado. O que ocorreu e, ainda ocorre, é que indivíduos com outros cargos efetivos — em geral de professores — são treinados e colocados à disposição para o exercício dessas funções. Mesmo estes casos

(1) Veja-se por exemplo o Decreto Lei n.º 1.190 de 04-04-59 que organizou a antiga Faculdade Nacional de Filosofia.

(2) Não existe um uso padronizado para esses termos. Cada escola ou sistema adota o que lhe parece mais conveniente. Nas escolas particulares, por exemplo, fala-se em geral de orientador pedagógico. Nos sistemas estadual e municipal chama-se de Assistente Pedagógico o técnico que atua na escola, sendo que no municipal encontramos também o cargo de orientador pedagógico que é preenchido pelo mesmo tipo de técnico só que atuando em nível de sistema e não de unidade escolar.

são em número pouco representativo, abrangendo em geral escolas oficiais que funcionam em caráter experimental.

No ensino oficial estadual existem Assistentes Pedagógicos, atualmente, nos Grupos Escolares-Ginásios, nos Ginásios Pluricurriculares e em escolas que adotam planos de renovação; as escolas comuns, que constituem maioria maciça, ainda estão desassistidas por um técnico desta natureza. A situação desses professores que estão desempenhando função de Assistente Pedagógico deixa muito a desejar. Na medida em que não existe uma definição funcional e concursos de ingresso, as perspectivas de continuidade de trabalho são instáveis. Se comparada com a orientação educacional — para a qual o Estado já realizou concurso de ingresso — e com a Direção — onde vários concursos já ocorreram — mais uma vez a assistência pedagógica coloca-se em desvantagem.

Na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo o cargo foi recentemente criado e regulamentado quanto aos critérios de preenchimento. Sob este aspecto o ensino municipal encontra-se com larga vantagem, pois boa parte de suas escolas contam com esses técnicos (professores selecionados e treinados para exercer a função de assistência pedagógica). Neste sentido a rede municipal pode ser considerada pioneira. Trata-se, contudo, de uma rede muito menor que a estadual; nesta, os problemas de recrutamento, treinamento, seleção e rotação de pessoal são consideravelmente mais complexos.

Pelo exame dos documentos legais que têm regulado, em nosso Estado, o recrutamento, seleção e contratação desses profissionais, pode-se depreender como os órgãos responsáveis pela política educacional vêm concebendo a atividade de assistência pedagógica.

No âmbito do ensino público estadual o assunto foi tratado pela Resolução n.º 46 de 30/07/70, pela Portaria de 06/08/70, por uma nova Resolução de 27/01/71 e Portaria de 29/01/71. A primeira delas justifica e define as atribuições do Assistente Pedagógico e é interessante examiná-la na íntegra:

RESOLUÇÕES DE 30-07-70

J. E. — N. 46 — *Dispõe sobre as funções de Assistente Pedagógico e dá providências correlatas.*

O Secretário de Estado dos Negócios da Educação, no uso de suas atribuições legais e considerando:

que as Leis n.ºs 10.038-68 e 10.125-68 preconizam a transformação de todos os ginásios estaduais em pluricurriculares;

que a política educacional adotada pelo sistema estadual de ensino abriga nos seus propósitos o incremento das escolas integradas de 8 anos para a educação fundamental;

que essas transformações implicam, necessariamente, na adoção, pelos estabelecimentos, de planos de trabalho a se-

rem desenvolvidos, acompanhados e avaliados a curto, médio e longo prazo, por elementos especializados;

que a atual estrutura dos ginásios estaduais deve adequar-se às novas exigências da educação renovada;

Resolve:

Artigo 1.º — Os diretores dos ginásios que já funcionam como pluricurriculares e dos grupos escolares-ginásios, terão um Assistente Pedagógico, escolhido dentre os professores licenciados com exercício no estabelecimento, a quem incumbirá auxiliá-los nas funções de planejamento, organização, coordenação, controle e avaliação da ação didática renovada.

Artigo 2.º — Provada a inexistência de professor licenciado com exercício no estabelecimento, poderá ser admitido professor estranho para as funções de Assistente Pedagógico.

Artigo 3.º — A forma de recrutamento e designação do Assistente Pedagógico será disciplinada por portaria do Coordenador do Ensino Básico e Normal.

Artigo 4.º — O Assistente Pedagógico terá, no seu campo de competência, as seguintes atribuições específicas:

a) garantir a unidade do planejamento pedagógico e a eficácia da sua execução, propiciando condições para a participação efetiva de todo o corpo docente, unificado em torno dos objetivos gerais da escola e diversificado em função das características específicas de suas respectivas áreas de trabalho;

b) participar da organização de classes, horários, reuniões e demais atividades da escola;

c) estimular a reformulação de programas, de métodos e processos de ensino e aprendizagem, de técnicas de avaliação, de critérios de promoção e mais instrumentos operacionais da ação didático-pedagógica;

d) organizar e manter atualizado um serviço de documentação sistemática do trabalho planejado e realizado quer no tocante ao curso em geral, quer no que diz respeito a cada professor e a cada aluno em particular.

Artigo 5.º — Os ginásios que adotarem planos de ação didático-administrativa na linha da educação renovada poderão, mediante parecer favorável do Departamento de Ensino Secundário e Normal, propor a designação de professor para as funções de assistente pedagógico.

Artigo 6.º — O professor designado para as funções de assistente pedagógico ficará, enquanto perdurar a designação, afastado da docência, devendo prestar 44 horas de serviço por semana.

§ 1.º — O professor efetivo perceberá na base de aulas excedentes a diferença entre 18 e 44 horas de serviço.

§ 2.º — O professor admitido para aulas excedentes perceberá na base de 44 aulas semanais.

Artigo 7.º — Fica revogado o Ato n.º 27, de 15 de fevereiro de 1968.

Artigo 8.º — Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Ficou claro nesse documento que a assistência pedagógica foi concebida como agente de inovação e de integração do processo educativo. Entretanto, ainda que a concepção da função fosse coerente com a literatura atual e com as experiências de renovação, notou-se que a exigência em relação à formação necessária para o Assistente Pedagógico estava mal definida. Bastava uma licenciatura qualquer

para o desempenho da função. Isso contradiz a própria justificativa, que preconiza um "elemento especializado" para coordenar a atividade pedagógica da escola. Se, como já vimos, a formação de especialistas em educação vem sendo colocada como objetivo dos cursos de Pedagogia desde sua criação não se explica porque a Portaria não estabeleceu a necessidade desse diploma para o exercício da assistência pedagógica. Nas Portarias e Resoluções seguintes as exigências de formação tornam-se mais estritas.

Pela Portaria de 6/8/70 (Diário Oficial — 7/8/70) a Coordenadoria do Ensino Básico e Normal determina que haja uma valorização dos títulos para a classificação dos candidatos a Assistente Pedagógico, atribuindo ao diploma em curso de Pedagogia o maior valor (art. 4.º). E, finalmente, a Resolução da Secretaria da Educação de 27/01/71 (Diário Oficial — 28/01/71) determina em seu artigo 1º que o Assistente Pedagógico seja "escolhido *dentre os professores licenciados em Pedagogia*, com pelo menos dois anos de experiência docente" (o grifo é nosso).

No ensino municipal de São Paulo, que abrangia quase que somente escolas primárias, a assistência pedagógica foi introduzida desde 1970, sendo que o primeiro treinamento de professores municipais que seriam colocados no exercício dessa função foi feito em novembro de 1969. Outros treinamentos foram ainda realizados e durante os anos subsequentes o número de Assistentes Pedagógicos da rede de ensino da Prefeitura de São Paulo aumentou progressivamente. A Divisão de Orientação Técnica da Secretaria Municipal da Educação e Cultura é o órgão responsável pelo treinamento e assistência em serviço desses profissionais, assistência essa realizada por uma equipe de orientadores pedagógicos, que trabalham nessa Divisão e encarregam-se da orientação de determinado número de escolas com Assistentes Pedagógicos. Trata-se de um tipo de organização que coloca a assistência pedagógica em dois níveis diferentes de atuação (orientador pedagógico-nível de sistema e Assistente Pedagógico-nível de escola).

Em janeiro de 72, pela Lei Municipal 7.693 foi regularizada a situação do Assistente Pedagógico nas escolas. Nessa lei, foram criados 250 cargos, a serem providos por nomeação do Secretário de Educação e Cultura do Município, entre os professores municipais efetivos. Em termos funcionais eles foram classificados num padrão intermediário entre professores e orientadores pedagógicos, e estabeleceu-se um horário de 5 horas diárias de serviço. Nessa mesma lei foram definidos os critérios para

nomeação do Assistente Pedagógico, exigindo-se, além de dois anos de magistério, pelo menos um dos seguintes títulos:

- licenciatura de 1.º grau em Educação;
- estudos adicionais (previstos no § 2.º do art. 30 da Lei Federal 5.692);
- certificado de conclusão dos extintos cursos de Especialização ou Aperfeiçoamento do ensino normal.

A caracterização das funções do Assistente Pedagógico no ensino municipal veio a aparecer em janeiro de 73, no Regimento Interno das Escolas de 1.º grau, onde se dedica um capítulo a essa função. São de competência do Assistente Pedagógico, segundo esse Regimento:

- a) coordenar a elaboração do planejamento didático-pedagógico anual da escola, de modo a garantir sua unidade e a efetiva participação de todo o corpo docente e do orientador educacional;
- b) acompanhar a execução do planejamento em cada período letivo, avaliando seu rendimento, detectando seus defeitos e promovendo meios para a correção dos mesmos;
- c) assistir a todas as atividades ligadas à execução do plano didático e assessorar o corpo docente e a direção da escola no tocante ao atingimento das metas fixadas;
- d) promover reuniões periódicas com os professores para a crítica do trabalho docente e o estudo dos casos que exijam mudança de métodos e processos.

A concepção da assistência pedagógica que transparece nos documentos municipais não difere basicamente daquela do ensino público estadual. A tônica na função unificadora, na coordenação de planejamentos e na proposição de métodos e processos novos (carater inovador) é comum a ambas. Também no que se refere à formação nota-se certa preocupação em garantir estudos pedagógicos especializados em nível superior para o exercício da função.

A assistência pedagógica começou, portanto, a ser reconhecida e introduzida em nossas escolas oficiais. Embora ainda incipiente, pode-se prever que ela venha a se firmar no trabalho escolar, na medida em que os Assistentes Pedagógicos em exercício forem construindo uma metodologia de trabalho a partir de sua experiência prática. Para isso muito contribui o Parecer 252/69 que possibilitou às Faculdades de Educação estruturar a habilitação de Supervisão. Mas é importante lembrar que uma atualização e reciclagem constantes desse pessoal, be mcomo um enquadramento de sua função nas carreiras do ensino são imprescindíveis.

C. COMO É PERCEBIDA A FUNÇÃO DE ASSISTENTE PEDAGÓGICO.

OBJETIVOS DA PESQUISA. INSTRUMENTOS UTILIZADOS. GRUPOS ESTUDADOS.

I. Objetivos da pesquisa, hipótese de trabalho, sujeitos.

A função de Assistente Pedagógico como técnico atuante na escola tem se prestado a muitas contravérsias, quer de caráter teórico, quer de caráter prático. Embora grosso-modo definida, na verdade implica em transvariações com a atuação de outros técnicos que trabalham na mesma área, por exemplo, o orientador educacional, o psicólogo escolar, o assistente social, pois nestas funções as delimitações teóricas rígidas de áreas de influência e atuação se tornam muito difíceis. Dados os seus objetivos, elas implicam necessariamente em interferências mútuas. Estas interferências não se constituem propriamente em invasão de campo profissional mas são decorrências naturais do objeto de sua aplicação — a educação — que é por si uma área multidimensionada. Não será o professor até certo ponto um orientador educacional? E o diretor só deve ocupar-se de problemas administrativos? Pode ele administrar uma escola sem considerá-la em todos os seus aspectos e sem participar de sua dinâmica funcional — a problemática do ensino? Pode o Assistente Pedagógico atuar em nível técnico-didático sem conhecer a clientela a que serve, seus problemas fundamentais, de modo geral e no dia a dia? E, para o orientador educacional e o psicólogo escolar, não têm importância as questões de currículo, dos métodos de ensino a que os alunos são submetidos? O exame da teoria que informa essas modalidades de trabalho indica que, embora cada uma tenha um foco de atenção principal nos seus limites, elas se tocam e até certo ponto se superpõem. E é na prática educacional que verificamos o quanto essas sobreposições são acentuadas. No desempenho de suas atividades o orientador educacional vê-se necessariamente envolvido em problemas de métodos ou técnicas de ensino, e o Assistente Pedagógico tem muitas vezes necessidade de atuar diretamente com alunos. Quando na escola só existe um ou outro destes técnicos a sobreposição de funções torna-se especialmente aguda, pois ele é levado a atender às mais diversas solicitações do trabalho escolar. Quantos diretores não desempenham um papel múltiplo de administrador, orientador educacional, Assistente Pedagógico e assistente social? E é possível, na prática, ignorar inúmeros problemas relevantes só porque eles não se enquadram na definição teórica de determinada função?

O que nos interessa ressaltar, entretanto, é o fato de que, apesar destas funções terem pontos de contacto estreitos, decorrência necessária, de um

lado, do objeto ao qual se aplicam e, de outro, das exigências de realidade, cada uma delas se aplica de modo peculiar a um determinado aspecto do processo ensino-aprendizagem. E é isto que lhes dá suas características distintivas. Contudo, a carga de ambigüidade que elas implicam dificulta uma delimitação clara de papéis e de características funcionais, o que na prática determina que as expectativas em relação a cada um destes técnicos nem sempre sejam suficientemente claras. Assim, uma forma de obter elementos para uma caracterização mais satisfatória é estudar essas expectativas, tais como elas se apresentam nas escolas e sistemas que já introduziram estas funções em sua rotina de trabalho.

A partir das considerações acima, e dada a importância que a assistência pedagógica, em particular, pode ter no processo escolar, conforme ressaltamos nas duas primeiras partes deste trabalho, pareceu-nos oportuno uma avaliação sobre como ela é percebida, e que características principais lhe são atribuídas pelos próprios Assistentes Pedagógicos e pelos elementos que com eles trabalham (diretores e professores).

Por outro lado, as Faculdades de Educação mantêm opções de cursos que se propõem a formar um pessoal que poderá vir a exercer esta função e também consideramos importante saber, então, qual a imagem que desta atividade fazem os estudantes de tais cursos.

Objetivamos com isto obter um referencial mais definido para a compreensão da função de assistência pedagógica, compreensão esta que venha ajudar em melhores definições quanto a aspectos de atuação e quanto a critérios de formação destes técnicos, quer de forma regular, quer para treinamentos ou reciclagens. Esse referencial nos parece importante na medida em que construído a partir dos dados fornecidos por aqueles que efetivamente desempenham a função, aqueles que sofrem a influência de sua ação e os que se preparam para exercê-la.

Partimos, para tanto, da hipótese de que existem aspectos diferenciados que compõem a percepção desta função nos quatro grupos escolhidos para este estudo: os próprios assistentes pedagógicos, os professores, os diretores de escola e os alunos de cursos de Educação-modalidade Supervisão.

Como sujeitos da pesquisa foram escolhidos Assistentes Pedagógicos, professores e diretores das Escolas Municipais da cidade de São Paulo, porque a função dos primeiros, nestas escolas, tem uma certa estabilidade quanto à sua existência, características e requisitos para preenchimento do cargo. Também fizeram parte da amostra de sujeitos alunos de curso de Pedagogia — opção “Supervisão Escolar” — da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Para os profissionais em exercício nas escolas municipais a amostra foi obtida da seguinte forma:

a) Das 176 Escolas Municipais que contavam na época (1.º semestre de 1972) com Assistente Pedagógico, foram sorteadas 30 escolas, estratificadas proporcionalmente por Região Administrativa da Prefeitura.

b) Em cada escola sorteada constituíram sujeitos da amostra: o diretor, o Assistente Pedagógico e dois professores sorteados ao acaso dentro do período escolar (matutino ou vespertino) em que foi realizada a pesquisa.

Para os alunos de curso de Educação a amostra ficou assim constituída: na Pontifícia Universidade Católica foram sorteados 10% dos alunos de 4.º ano matriculados na opção “Supervisão Escolar” distribuídos proporcionalmente pelos três períodos de funcionamento do curso (manhã, tarde, noite). Na Universidade de São Paulo participaram somente os alunos do curso diurno da opção de Supervisão Escolar, também do 4.º ano.

Como em uma das escolas sorteadas não foi possível aplicar os instrumentos de pesquisa a amostra final constitui-se de:

- 29 Assistentes Pedagógicos
- 29 diretores
- 58 professores
- 28 alunos da Pedagogia, 4.º ano, opção “Supervisão Escolar”, sendo 15 alunos da Universidade de São Paulo e 13 da Pontifícia Universidade Católica.

II. Instrumentos para o levantamento de dados

No levantamento de dados foram utilizados questionários informativos, entrevistas e um instru-

mento, baseado na Técnica Q desenvolvida por William Stephenson, que construímos para o presente estudo e que denotamos pela sigla: *PF-AP*.

1. *Questionários informativos*: com o objetivo de propiciar a caracterização dos diversos grupos que compõem a pesquisa quanto a variáveis como sexo, idade, estado civil, situação econômica e familiar, origem sócio-cultural, formação e experiência profissional, foram utilizados dois tipos de questionários. Um para os Assistentes Pedagógicos, diretores de escola e professores, e, outro, mais reduzido, para os alunos de Faculdade de Educação.

2. *Entrevistas*: foram realizadas com os assistentes pedagógicos, diretores e professores, com dois objetivos principais: (a) coletar suas opiniões sobre a função de assistência pedagógica, e (b) levantar aspectos mais dinâmicos referentes ao relacionamento entre direção, docência e assistência pedagógica, e seus problemas concretos. As entrevistas obedeciam a um roteiro geral, aberto, devendo o entrevistador obter a maior quantidade de informações possíveis. O tratamento dos dados obtidos nestas entrevistas foi feito através de análise de conteúdo.

3. *PF-AP*: não vamos estender-nos aqui sobre a construção deste instrumento, seus fundamentos metodológicos e sua estruturação final. Isto porque já o fizemos em trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual da SBPC — São Paulo — julho de 1972, e que se acha publicado no n.º 6, pág. 46 destes *Cadernos de Pesquisa*, ao qual remetemos o leitor. Sumariamente diremos que este instrumento se compõe de um conjunto de 70 itens cujo conteúdo se refere a atividades que podem ser desenvolvidas na área do ensino. Aos sujeitos foi pedido que classificassem estes itens segundo os julgassem mais ou menos pertinentes à função de um Assistente Pedagógico. Esta classificação foi feita numa escala de 0 a 10, cabendo a cada posto um número pré-fixado de itens, de modo a garantir certa normalidade na distribuição dos itens pela escala (ver Anexo 1). Os resultados obtidos em cada grupo estudado foram submetidos a uma análise fatorial para a identificação dos fatores básicos que descreveriam a imagem desta função técnica para os sujeitos daquele grupo.

D. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DOS GRUPOS ESTUDADOS

Estas características foram levantadas com o objetivo primordial de nos dar informações mais precisas quanto aos grupos com que iríamos trabalhar, e de tal maneira que pudéssemos ter um perfil característico da população de Assistentes Pedagógicos, diretores e professores. Isto é, estávamos interessados em saber como se apresentam estes profissionais em termos de certas variáveis, especialmente formação e experiência profissional e características culturais gerais.

I. Assistentes Pedagógicos

Segundo os critérios adotados no sistema municipal de ensino de São Paulo, o Assistente Pedagógico é recrutado entre os professores das escolas recebendo um treinamento intensivo para a função antes de ser ela designado. Os Assistentes Pedagógicos são assistidos pelos orientadores pedagógicos da equipe de orientação técnica da Secretaria da Educação do Município por meio de reuniões periódicas.

1. Características gerais

Quase 80% dos Assistentes Pedagógicos que fizeram parte da amostra tinham menos de 30 anos e 52% deles estavam na faixa etária dos 21 a 25 anos. Tratava-se, portanto, de um grupo predominantemente jovem. Como seria de se esperar, tratando-se de uma atividade em educação, e exercida por professores primários, a grande maioria do grupo era constituída de mulheres (93%). Embora sendo um grupo predominantemente jovem, 45% dos Assistentes Pedagógicos eram casados e destes 69% já tinham filhos.

Dos 29 Assistentes Pedagógicos, 27 (93%) declararam que trabalhavam para manter suas próprias despesas e, destes, 18 contribuíam também para financiar pelo menos uma parte das despesas familiares.

Em termos da escolaridade de pais (pai e mãe) e do cônjuge, para os casados, os dados obtidos estão sintetizados na tabela 1, abaixo.

TABELA 1 — Escolaridade: Pai, Mãe, Cônjuge (AP) (em porcentagem)

Escolaridade	Pai	Mãe	Cônjuge
Nenhuma	3,45	10,34	0
Primária	55,17	65,52	0
Média	27,59	20,69	17,24
Superior	10,34	3,45	27,59
Sem resposta	3,45	0	55,17

Como se vê, grande parte dos Assistentes Pedagógicos vem de famílias onde a escolaridade dos pais é de nível primário, quando muito de nível médio. Se juntarmos esse dado ao mencionado no parágrafo anterior é possível termos uma visão da origem social e econômica dessa população, que provavelmente vem de camadas médias em ascensão. Esta afirmação pode ser corroborada, não só pelo fato de que muitos deles possuem curso superior ou estão cursando uma faculdade, como pelo fato de que, dos 13 casados, 8 deles o serem com pessoas de nível superior.

2. Formação

O aspecto de formação profissional e cultural dos Assistentes Pedagógicos mereceu maior atenção de nossa parte, dado o pressuposto de que essa formação tem alguma relação com suas percepções sobre assistência pedagógica. Todos os sujeitos possuíam formação de nível médio em curso normal. Os dados da Tabela 2, abaixo, referem-se à formação regular de nível superior, e os da Tabela 3 referem-se à habilitação ou opção, dentro do curso de Pedagogia.

TABELA 2 — Formação — Curso Superior (AP)

FORMAÇÃO	%
Concluiu PEDAGOGIA	24,14
Cursando PEDAGOGIA	37,93
Cursando PEDAGOGIA e outra secção de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	6,90
Concluiu PEDAGOGIA e está cursando outra secção de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	3,45
Concluiu outra secção de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (letras)	3,45
Cursando outra secção de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (2 Psicologia e 1 letras)	10,34
Nenhum curso	13,79

TABELA 3 — Discriminação da “Habilitação” para os APs que estão fazendo ou fizeram curso de Pedagogia

FORMAÇÃO	%
Curso sem habilitação	3,33
Supervisão	20,00
Orientação Educacional	16,67
Magistério	6,67
Treinamento de pessoal	3,33
Psicologia Educacional	6,67
Ainda não fez opção	16,67
Em branco (não fez nem está fazendo do Pedagogia)	13,33
Em branco (nenhum curso)	13,33

O número de sujeitos que fez ou está fazendo curso de especialização regular após a Faculdade é mínimo, isto porque muito deles ainda não concluíram o curso superior, e talvez porque, para o tipo de atividade que exercem, os que já concluíram considerem suficiente a formação dada pela Faculdade. Ou, ainda, pela ausência de cursos que atendam às suas necessidades reais, ou de tempo para fazê-los. É interessante notar que os quatro sujeitos dessa amostra que não possuem curso superior nem estão fazendo declararam que pretendem fazê-lo. Uma conclusão que se impõe a partir destes dados é que, seja por critérios de seleção, seja em termos de aspiração pessoal, a assistência pedagógica se caracteriza, na prática, por uma atividade exercida por profissionais de nível superior.

Além das informações sobre curso médio e superior regular, foi solicitado aos Assistentes Pedagógicos que indicassem “até três cursos, seminários, simpósios, estágios, treinamentos etc. de atualização, que mais contribuíram para o exercício de suas funções”. Foi mencionado um total de 65 cursos deste tipo, os quais, a partir de uma listagem exaustiva, foram agrupados nas categorias da Tabela 4, que segue. Destes cursos, 88% foram feitos em instituições públicas e 12% em particulares.

TABELA 4 — Tipo de Cursos de atualização freqüentados pelos APs

TIPO	%
A — Treinamento de Assistente Pedagógico	38,46
B — Outros cursos (ou simpósios, ou conferências) de conteúdo abrangente (planejamento, ensino renovado, Lei 5.692 etc.)	13,85
C — Cursos sobre a criança (Psicologia da criança, aprendizagem na criança, e a sociedade etc.)	4,62
D — Cursos e/ou estágios sobre metodologia e técnicas de ensino das matérias do 1.º ano	20,00
E — Cursos de Psicomotricidade e/ou estágio em clínica na área de Psicomotricidade	6,15
F — Cursos sobre o ensino de moral e civismo	6,15
G — Dinâmica de Grupo	1,54
H — Reuniões de Assistência dadas pela Prefeitura	3,08
I — Outros	6,15

Verificamos que 25 dos Assistentes Pedagógicos mencionaram, entre os cursos que mais teriam contribuído para seu exercício profissional, o de Treinamento oferecido pela Divisão Pedagógica da Secretaria da Educação da Prefeitura. Embora na tabela esses cursos representem 38% do total, quanto ao número de sujeitos da amostra essa porcentagem seria muito maior (86%). Outra categoria de cursos que foram valorizados pelos Assistentes Pedagógicos como contribuições para seu exercício profissional refere-se a métodos e técnicas de ensino. Analisando esses dados pode-se verificar que, do ponto de vista do Assistente Pedagógico, os conteúdos mais importantes para sua formação profissional referem-se a planejamento de ensino e metodologia, seja porque ele não teve oportunidade de realizar outros cursos, seja porque sente que o que a escola realmente requer dele pode ser respondido com esse tipo de instrumental.

Com o objetivo de conhecer que tipo de pensamento pedagógico vem influenciando sua formação, foi solicitado aos Assistentes Pedagógicos que indicassem até 3 livros ou artigos técnicos lidos, que teriam contribuído para o desempenho de suas

funções. Os autores mais citados foram, Piaget (6 vezes), Georg Mouly (4 vezes), Hans Aebli (3 vezes), Alayde Marcozzi (3 vezes), Ragan (3 vezes).

Pudemos observar que quase todos os Assistentes Pedagógicos citaram pelo menos um livro na área de metodologia ou didática e também na área de Psicologia da Educação. Contudo, a variabilidade de autores foi bastante grande.

Ainda quanto a leituras de tipo técnico, os dados mostraram que 28 dos Assistentes Pedagógicos da amostra lêem sistematicamente revistas e outras publicações sobre educação, predominando entre elas a *Revista Pedagógica Brasileira* e a *Revista do Ensino*. Mas nem todos assinam ou adquirem essas revistas.

Quanto a informações de caráter cultural mais amplo, 48% declararam que lêem diariamente jornais, o restante do grupo ficou dividido entre os que lêem "alguns dias na semana" e os que "lêem quando dá". Os jornais mais lidos são a *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo*, nessa ordem. Quanto à leitura de revistas o maior número de sujeitos "lê quando dá", seguidos pelos que lêem "semanalmente". Por ordem de preferência, *Veja*, *Realidade*, *Manchete*, *Cruzeiro*, *Claudia*, *Visão* e *Pais e Filhos* foram as mais citadas. Foi solicitado também dos Assistentes Pedagógicos que mencionassem o último livro de ficção lido, e em que época. Cerca de 20 dos sujeitos haviam lido o último romance no ano de realização da pesquisa (1972). Os livros de Jorge Amado foram os mais citados, seguidos pelos de Herman Hesse, e Eric Von Danicken e Gabriel Garcia Marquez.

3. Experiência profissional

Do grupo total pesquisado, somente 9 sujeitos (cerca de 31%), possuíam experiência profissional fora do campo da educação; essa experiência, em 4 dos casos, parece ter sido esporádica, de pouca duração, e em tarefas do tipo "venda de livros", "pesquisa de mercado" etc. Os outros 5 sujeitos tiveram experiência mais longa, predominando tarefas de tipo administrativo-burocrático.

Quanto à experiência de trabalho no campo da educação, 100% dos sujeitos haviam sido professores primários, pois um dos critérios de admissão para o cargo no ensino municipal foi experiência anterior de, pelo menos, dois anos de magistério de 1.º grau. Além de magistério muitos possuíam outros tipos de experiência educacional, conforme indica a tabela a seguir.

TABELA 5 — Experiência profissional no campo da educação (AP)

TIPO DE EXPERIÊNCIA	N.º de sujeitos *
Magistério secundário e/ou normal	6
Magistério para adultos	2
Assistência Pedagógica (anterior)	2
Direção e/ou auxiliar de Direção	3
Magistério em curso superior	3
Magistério em curso vocacional	1
Aulas particulares de admissão ao ginásio, ou disciplinas do ginásio	4
Assistente na área de Educação Musical	1
Trabalho de recuperação de crianças limitrofes	1
Trabalho de educação de professores no Projeto Rondon II	1

(*) Há sujeitos com mais de uma experiência.

Procuramos investigar também, além da experiência anterior de trabalho, se os Assistentes Pedagógicos exerciam, concomitantemente, outra atividade profissional. Cerca de 69% deles declararam dedicar-se exclusivamente à assistência pedagógica. 28% declararam possuir outro emprego remunerado, sempre no campo educacional e predominantemente de magistério. Houve um sujeito que não respondeu a essa questão.

A forma de ingresso dos Assistentes Pedagógicos no magistério, na maioria dos casos, se deu por concurso público de títulos e provas. Quase 83% do grupo prestaram concurso e foram aprovados para o magistério primário municipal e/ou estadual.

II. Diretores

1. Características Gerais

No sistema municipal de ensino o cargo de diretor tem sido preenchido por promoção dentro da carreira de magistério, sendo o tempo de serviço um dos critérios considerados. Por este motivo a idade do grupo de diretores representado na pesquisa localizou-se predominantemente acima dos 31 anos, sendo que 62% deles possuíam mais de 35 anos. Cerca de 90% do grupo eram do sexo feminino.

Embora sendo um grupo mais velho que o dos Assistentes Pedagógicos a porcentagem de solteiros foi 48%, e dentre os casados 100% tinham filhos.

Quanto à manutenção econômica apenas 7% declararam custear somente uma parte de suas des-

pesas. Os demais custeiam todas as despesas próprias, predominando aqueles, que além disso, contribuem para custeio parcial ou total das despesas familiares.

Os diretores provêm em grande parte de famílias onde pai e mãe têm somente curso primário, conforme se pode verificar pela Tabela 6, abaixo, que dá também escolaridade do cônjuge.

TABELA 6 — Escolaridade Pai, Mãe e Cônjuge (Diretores) (em porcentagem)

Escolaridade	Pai	Mãe	Cônjuge
Nenhuma	0	0	0
Primária	51,73	62,07	3,45
Média	27,59	27,59	20,69
Superior	10,34	3,45	24,14
Sem resposta	10,34	6,90	51,72

Do ponto de vista da origem sócio-cultural os diretores não parecem diferir do grupo de Assistentes Pedagógicos.

2. Formação

Como já dissemos, o aspecto de formação dos sujeitos pesquisados era bastante importante para os objetivos da pesquisa. Tal como no caso dos Assistentes Pedagógicos 100% dos sujeitos possuíam curso médio normal concluído.

As Tabelas 7, 8 e 9 abaixo referem-se à formação de especialização após o normal e do curso superior.

TABELA 7 — Especialização após o colegial normal (Diretores)

CURSO	%
Administração Escolar	51,72
Aperfeiçoamento primário	20,69
Aperfeiçoamento pré-primário	3,45
Espec. para professores história	3,45
CTPGIP	3,45
Nenhum Curso	34,48

TABELA 8 — Curso Superior (Concluído ou cursando) (Diretores)

CURSO	%
Só Pedagogia	79,31
Pedagogia e outra secção da FFCL	10,34
Pedagogia e outro curso	6,90
Nenhum curso	3,45

TABELA 9 — Curso Superior PEDAGOGIA (Diretores)

SITUAÇÃO	%
CONCLUÍDO: Regular	13,79
CONCLUÍDO: Como complementação de Administração Escolar	20,69
CURSANDO: Regular	37,93
CURSANDO: Como complementação de Administração Escolar	24,14
Nenhum Curso	3,45

Na Tabela 9 foram discriminados dois tipos de curso de Pedagogia porque, conforme se vê na Tabela 8, cerca de 52% dos sujeitos fizeram especialização em Administração Escolar após o curso normal e, conforme permite a atual legislação, muitos deles ingressaram no 3.º ano do curso de Pedagogia. Por essas tabelas vê-se também que somente 3,45% dos diretores não fizeram, nem estão fazendo, curso superior de Pedagogia.

A Tabela 10, a seguir, indica que habilitações estes sujeitos escolheram, dentro do curso de Pedagogia, havendo casos de pessoas com mais de uma habilitação.

TABELA 10 — Habilitação Pedagógica (Diretores)

ÁREA DE HABILITAÇÃO	% *
Supervisão	48,28
Orientação Educacional	13,79
Inspeção	10,34
Administração Escolar	55,17
Filosofia da Educação	3,45
Curso sem habilitação ou área	3,45
Não fez nem está fazendo Pedagogia	3,45
Magistério	6,90
Fez ou está fazendo Pedagogia mas não respondeu à questão	10,34

(*) Porcentagens calculadas isoladamente em relação ao total, pois muitos fazem mais de uma habilitação.

Esses dados permitem-nos concluir que o grupo de diretores estudado, apesar de já estabelecido na carreira de magistério, está buscando uma melhor preparação ou, pelo menos, procurando obter o grau de formação superior. O número dos que estão cursando Pedagogia é maior do que os que já concluíram e, entre estes últimos, a maioria o fez em época recente. Trata-se, portanto, de um grupo que veio a frequentar o curso superior depois de já estar em exercício profissional, e é de supor que o recente grande aumento na oferta de Faculdades de Educa-

ção estaria estreitamente relacionado com este dado que observamos.

Não existe no grupo pesquisado nenhum sujeito com curso de Especialização após o superior, bem como com Pós-Graduação ou Mestrado. Este fato se explica por grande parte do grupo não ter ainda concluído o curso de Pedagogia, ou porque, para as funções de direção este tipo de formação não ser considerado necessário.

Do mesmo modo que solicitamos dos Assistentes Pedagógicos, solicitamos dos diretores a indicação de "até três cursos, seminários, simpósios, estágios, treinamentos, etc. de atualização, que mais contribuíram para o exercício de suas funções". Foram indicados um total de 54 cursos e o tratamento dos dados nesta questão foi idêntico ao dos Assistentes Pedagógicos, isto é, após listagem exaustiva estes foram agrupados nas categorias que constam da Tabela 11 abaixo.

TABELA 11 — Cursos de treinamento e atualização (Diretores)

TIPOS DE CURSOS	%
A — Cursos de conteúdo amplo, abrangendo Administração escolar, Planejamento, Currículos e Programas e/ou disciplina de Educação, Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Filosofia etc	37,04
B — Cursos e/ou estágios sobre metodologia de Ensino e Didática das disciplinas do curso primário	22,22
C — Cursos e/ou seminários sobre Recursos Audio-Visuais	3,70
D — Cursos e/ou experiências em Dinâmica de Grupo, Treinamento de Liderança etc.	3,70
E — Cursos e/ou encontros sobre reforma do ensino a partir da Lei 5.692	5,56
F — Seminários e Simpósios Sobre Renovação do ensino	5,56
G — Cursos sobre metodologia do ensino pré-vocacional: Artes Industriais, Práticas Comerciais, Agrícolas, Educacionais, para o Lar etc.	5,56
H — Cursos sobre Higiene Mental, Psicologia da Criança e do Adolescente, Orientação	5,56
I — Escola de Pais e Cursos de Orientação para pais	1,85
J — Outros	9,26

Os cursos agrupados na categoria A, referem-se principalmente ao treinamento para diretores escolares que é fornecido pela Divisão Técnica da Secretaria da Educação do Município. Como era de esperar estes cursos foram os mais citados, seguidos dos relativos à Metodologia de Ensino e Didática. Parece que o grupo de diretores não difere muito do grupo dos Assistentes Pedagógicos neste sentido. O conteúdo dos treinamentos de ambos os profissionais tem muita coisa em comum. Contudo, na prática do trabalho escolar as funções de um e de outro são muito diferentes.

Os dados a respeito de livros e/ou artigos indicados pelos diretores como mais importantes para sua formação profissional variaram menos que no caso dos Assistentes Pedagógicos, possibilitando um agrupamento nas categorias da Tabela 12 abaixo.

TABELA 12 — Leituras Técnicas (Diretores)

TIPO DE LEITURAS	Freq.	%
A — Administração Geral, e/ou Escolar, Supervisão, Relações Humanas na Escola	16	25,40
B — Filosofia Geral e/ou da Educação, Filosofia Social da Educação	13	20,63
C — Psicologia da Educação, do Adolescente, da Criança, Aprendizagem, Orientação, Higiene Mental	10	15,87
D — Sociologia Geral e/ou da Educação, Economia da Educação e Desenvolvimento	7	11,11
E — Currículo, Planejamento, Metodologia, Didática, Técnicas de Ensino	11	17,46
F — Realidade Brasileira (Social e Educacional)	2	3,17
G — Medidas em Educação	2	3,17
H — Não diretamente relacionados com Educação	2	3,17

As revistas técnicas mais lidas são as mesmas indicadas pelos Assistentes Pedagógicos: *Revista Pedagógica Brasileira* e *Revista do Ensino*. Nesta questão 79% dos sujeitos declararam que lêem revistas deste tipo e 17% declararam não ler. No que se refere a leituras de caráter cultural geral 76% declararam ler jornal todo o dia. Os jornais mais lidos são: *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo*. O jornal "O Dia" foi mencionado por muitos diretores, porque traz o Diário Oficial do Município. A maior frequência de leitura de revistas foi "se-

manalmente" e as mais mencionadas foram *Manchete*, *Cruzeiro* e *Veja*. Quanto ao último romance lido, 7 sujeitos não responderam, oito mencionaram o romance mas não a época em que foi lido, o que prejudicou muito a informação.

3. Experiência profissional

Dos 29 sujeitos do grupo de diretores, 24% declararam possuir experiência profissional fora do campo da educação. No campo da educação, 26 declararam possuir experiência e 3 deixaram em branco, mas é de supor, pelos critérios de ingresso na função, que a totalidade do grupo tinha experiência pelo menos de magistério. Entretanto, somente 7 deles declararam possuir experiência anterior específica para sua função, isto é, administração ou direção de escolas. A Tabela 13, a seguir, agrupou as experiências de trabalho mencionadas, discriminando os que tiveram somente um tipo e aqueles que tiveram dois ou mais tipos de experiência educacional.

TABELA 13 — Experiência Profissional (Diretores)

TIPO DE EXPERIÊNCIA	%
1 — <i>Administrativa</i> : Direção, Assistente de direção, Responsável por unidade escolar, Assistente de Administração	3,45
2 — <i>Docente</i> : Magistério primário; magistério primário rural; magistério em curso complementar (Artes, Industrial, etc.); magistério em curso supletivo; magistério em curso ginasial	58,62
3 — <i>Administrativa e Docente</i>	20,69
4 — <i>Técnica e docente</i>	3,45
5 — <i>Técnica, docente e administrativa</i>	3,45
6 — <i>Em branco</i>	10,34

Quanto a forma de ingresso no magistério, pouco mais de 79% dos diretores não prestaram concurso de ingresso, pois estes não eram feitos no ensino municipal. A grande maioria prestou concurso de títulos para promoção ao cargo de diretor.

III. Professores

1. Características gerais

Diferentemente do que ocorreu no caso dos Assistentes Pedagógicos e diretores, no grupo de pro-

fessores não houve grande predominância de nenhuma faixa etária, conforme indica a Tabela 14 abaixo. O Grupo era, portanto, heterogêneo neste sentido, o que provavelmente, indica que tanto o grupo de professores com mais tempo de serviço quanto os recém-ingressados ficaram representados na amostra.

TABELA 14 — Distribuição por idade (Professores)

FAIXAS	Freq.	%
20 anos ou menos	4	7,14
21 a 25 anos	16	28,57
26 a 30 anos	12	21,43
31 a 35 anos	11	19,64
mais de 35 anos	13	23,21

Cerca de 95% do grupo eram de sexo feminino, 52% solteiros e 48% casados. Entre estes, pouco mais de 81% já possuíam filhos.

Quanto à sua situação econômica 11% do grupo declararam custear apenas parte de suas despesas pessoais. Os demais trabalham pelo menos para sua própria manutenção, predominando aqueles que contribuem para custear parte das despesas familiares.

A escolaridade do pai e da mãe está apresentada na Tabela 15, abaixo, e a do cônjuge na Tabela 16.

TABELA 15 — Escolaridade (Professores) (em porcentagens)

Grau de Escolaridade	PAI	MÃE
Nenhum	5,36	7,14
Primário	46,43	71,43
Médio	35,71	17,86
Superior	5,36	0
Sem resposta	7,14	3,57

TABELA 16 — Escolaridade do Cônjuge (Professores)

GRAU	%
Primário	3,70
Médio	59,26
Superior	33,33
Sem resposta	3,70

Como nos casos anteriores, também entre os professores predominam os sujeitos provenientes de famílias de nível de escolaridade primária; no caso dos cônjuges essas porcentagens ficam bastante alteradas, aumentando significativamente as porcentagens de indivíduos com nível médio e superior. Parece, portanto, que do ponto de vista da origem sócio-cultural os grupos são semelhantes.

2. Formação

Neste aspecto o grupo de professores apresenta algumas características próprias, diferentes tanto do de Assistentes Pedagógico quanto do de direto-

res. A totalidade do grupo possuía curso normal. A formação superior aparece nas Tabelas 17 e 18 que seguem.

TABELA 17 — Formação Curso Superior (Professores)

SITUAÇÃO	%
Já concluíram ou estão fazendo curso superior	60,71
Não têm curso superior e não o estão fazendo atualmente	39,29

TABELA 18 — Tipo de Curso Superior (Professores)

CURSO	Concluído		Cursando		Total	%
	Freq.	%	Freq.	%		
Pedagogia	5	83,88	15	50,00	20	34,48
Outra Secção da FFCL	1	16,66	13	43,33	14	24,13
Outro	—	—,—	2	6,66	2	3,44
Nenhum curso	—	—,—	—	—,—	22	37,93
Total	6	—,—	30	—,—	58*	—,—

(*) Há 2 sujeitos que estão fazendo 2 cursos, por isso N=58 e não N=56.

Estes dados mostram em primeiro lugar que há uma boa parte do grupo de professores que não possui formação superior nem se encontra a caminho de possuí-la embora alguns aspirem a isso(*). Os que já concluíram a Faculdade são poucos, a maioria ainda está cursando. Embora predomine a escolha de Pedagogia muitos deles não estão se dirigindo para Faculdades de Educação e sim para cursos de licenciaturas de outras disciplinas (outra secção de FFCL). Dos 20 sujeitos que já concluíram Pedagogia ou estão fazendo esse curso, boa parte escolheu a habilitação de Supervisão conforme indica a Tabela 19. Dois dos sujeitos têm duas habilitações.

(*) Dos 22 que não fizeram nem estão fazendo curso superior 63%, declararam que pretendem fazê-lo, 23% declararam que não o pretendem e 14% não responderam a esta questão.

TABELA 19 — Tipo de Habilitação em curso de Pedagogia (Professores)

CURSO	%
Supervisão	36,36
Magistério	4,54
Filosofia da Educação	4,54
Administração Escolar	4,54
Curso sem habilitação específica	27,27
Ainda não fez opção	9,09
Não respondeu	13,63

Quanto à Especialização após o curso colegial, 25% dos sujeitos mencionaram uma ou mais especializações e 75% deles não fizeram nenhuma. As especializações mencionadas (ao todo 17 citações) estão discriminadas na Tabela 20.

TABELA 20 — Especialização Após o Colegial (Professores)

ESPECIALIZAÇÃO	%
Aperfeiçoamento de primário	47,06
Aperfeiçoamento de pré-primário	11,77
Administração Escolar	23,53
Deficientes Auditivos	5,88
Iniciação Musical	11,76

Apenas 3,57% estão fazendo Especialização após o curso superior, e nenhum deles está envolvido em programas de Pós-Graduação ou Mestrado.

No aspecto relativo à formação em serviço foi mencionado um total de 84 cursos como os que mais teriam contribuído para o exercício profissional. Na Tabela 21 esses cursos foram agrupados por categorias.

TABELA 21 — Cursos Rápidos de Aperfeiçoamento ou Treinamento (Professores)

TIPOS DE CURSOS	Freq.
A — Cursos de aperfeiçoamento e atualização em planejamento e métodos e técnicas de ensino	57
B — Cursos de Psicologia, Pedagogia, Orientação Educacional, Higiene Mental	11
C — Cursos de Saúde e Higiene Escolar	3
D — Estágios e/ou reuniões em escolas com métodos renovados	3
E — Simpósio sobre ensino renovado	4
F — Outros	6
Total	84

Como se percebe há um predomínio claro dos cursos relativos à Planejamento e Metodologia em detrimento de outros, especialmente os relativos a conhecimento do aluno (Psicologia).

Entre as leituras técnicas mencionadas, entretanto, estes dados estão um tanto diferentes, conforme se pode ver na Tabela 22.

TABELA 22 — Leituras Técnicas (Professores)

TIPOS	Freq.	%
Livros, apostila de publicação sobre metodologia de ensino, currículo, planejamento	26	30,23
Livros de Psicologia Educacional da Criança, do Adolescente, da Aprendizagem	32	37,20
Livros sobre Filosofia e História da Educação, "Liberdade sem Medo" e outros relacionados	8	9,30
Livros não diretamente relacionados com Educação, de tipo mais literário, ou de conteúdo específico (História, Geografia)	12	13,95
Respostas vagas: "Atualidades Pedagógicas" "Reportagens sobre a criança", "apostilas de curso"	88	9,30

No que se refere à leitura de revistas, 75% do grupo declararam que o fazem sistematicamente, e as revistas mais citadas são as mesmas dos grupos anteriores: *Revista Pedagógica Brasileira* e *Revista do Ensino*.

No que se refere a leituras de caráter cultural geral, os jornais mais lidos pelo grupo foram *Folha de São Paulo*, *O Estado de São Paulo* e *Jornal da Tarde*. Quanto a frequência de leitura de jornais 37,5% lêem diariamente, 37,5% o fazem "alguns dias na semana" e 25%, "varia muito, lê quando dá".

Na leitura de revistas a maior parte do grupo ficou entre os que "Lêem semanalmente" e os que "Lêem quando dá". As revistas mais mencionadas foram *Manchete*, *Realidade*, *Veja*, *Cruzeiro*, *Pais e Filhos*. Dos 56 sujeitos do grupo 5 não mencionaram o último romance lido e 4 mencionaram o romance mas, não a época em que leram. Dos 45 restantes 69% haviam lido o último romance no ano de realização da pesquisa. Os autores mais citados (5 vezes) são: Eric Von Danicken e José Mauro de Vasconcelos.

3. Experiência Profissional

Cerca de 70% do grupo pesquisado não tinham experiência profissional fora do campo de educação. As experiências de trabalho dos demais são predominantemente de tipo administrativo-burocrático ou de atividades esporádicas de venda de livros e pesquisas de mercado. No campo de educação cerca de 73% já possuíam experiência anterior de trabalho e 27% estavam iniciando sua vida profissional no

magistério primário municipal, e na escola onde se realizou a pesquisa. Entre os que já possuíam experiência de trabalho em educação a grande maioria havia sido professor de primário ou ginásio (76%), 22% tinham, além do magistério, desenvolvido atividades de tipo técnico.

Quanto a possuir outro emprego remunerado além do magistério primário municipal, 70% do grupo responderam negativamente, 23% afirmativamente e 7% deixaram em branco esta questão. Dos 13 indivíduos que possuíam outro emprego apenas um não era na área de educação; entre os demais predominava o magistério primário estadual.

Cerca de 64% do grupo haviam prestado concurso e foram aprovados para o magistério primário municipal e/ou estadual. Os outros 36% não haviam prestado nenhum concurso.

IV. Alunos de Pedagogia — Opção — Supervisão

O grupo total de alunos era composto de 28 sujeitos, sendo 15 da Universidade de São Paulo e 13 da Pontifícia Universidade Católica. O questionário utilizado para este grupo foi muito mais simples do que o que foi aplicado nos Assistentes Pedagógicos, diretores e professores.

Também entre os alunos predominaram os elementos do sexo feminino (93%), e a idade dos sujeitos, em sua maioria, localizava-se na faixa de 21 a 25 anos. Cerca de 57% desses sujeitos eram casados e 43% solteiros, e, com exceção de um deles, todos estavam cursando somente Pedagogia. Nenhum havia concluído outro curso superior.

Quase 86% do grupo pesquisado já tinham alguma experiência de trabalho, remunerado ou não, no campo educacional. A natureza dessas experiências, bem como sua duração, é muito diversificada; mui-

tas delas, não remuneradas, podem ser caracterizadas com estágios em escolas; disso cada sujeito apresentou várias experiências. Na Tabela 23 elas estão reunidas em algumas categorias.

TABELA 23 — Experiência Profissional (Alunos)
— Porcentagens

TIPO DE EXPERIÊNCIA	%
Magistério maternal e pré-primário	7,14
Magistério Primário	28,57
Magistério Secundário e/ou em Madureza	7,14
Aulas de alfabetização de adultos	4,76
Aulas de línguas: português para estrangeiros, inglês e francês	9,52
Aulas particulares	2,38
Trabalho técnico de orientação, supervisão, Coordenação de planejamento etc.	11,90
Estágio em escolas e/ou outras instituições educacionais	4,76
Atividade de pesquisa	2,38
Preparação de material Audio-Visual	2,38
Relações Públicas de Escolas	2,38
Monitor em curso superior	7,14
Trabalho de orientação de estudos e/ou recuperação de alunos com dificuldades escolares	4,76
Recreação em escolas ou Parques Infantís	4,76

Fora do campo de educação apenas 6, ou seja 21% dos 28 indivíduos, possuíam experiência profissional.

E. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

I. Dados da PF-AP

O tratamento dos dados da PF-AP obedeceu à rotina de análise da Técnica Q. Cada sujeito fez sua classificação, numa escala de 0 a 10, dos 70 itens referentes ao trabalho desenvolvido na escola pelas pessoas que têm por função fazer com que esta cumpra seus objetivos. Cada item, recebeu uma nota correspondente ao valor do posto que lhe foi atribuído na escala pelo sujeito. Para cada arranjo, então, dada a distribuição do número de itens por posto (ver Anexo I), dois dos itens recebiam nota zero (os que eram classificados no posto 0), três deles nota 1 (os que eram classificados no posto 1), cinco deles nota 2 (os classificados no posto 2), e assim por diante.

Uma vez atribuídas estas notas aos 70 itens propostos, procedeu-se ao cálculo da correlação entre eles para cada grupo estudado. A partir daí efetuou-se a análise fatorial, com o objetivo de encontrar fatores básicos que nos permitissem determinar quais características comuns são atribuídas à função do Assistente Pedagógico em cada grupo.

A análise fatorial nos dá métodos para reduzir um grande número de variáveis observadas a um número menor que, de certa forma, seriam variáveis mais fundamentais. Estas são denominadas fatores. É, no entanto, importante assinalar, como o faz Helmstadter (1970), que não há implicações no uso puramente descritivo da análise fatorial de

que as variáveis resultantes do processo matemático tenham significado cientificamente. Nem que um resultado particular de uma análise fatorial representa o único modo pelo qual as relações observadas possam ser efetivamente descritas em termos de poucas variáveis. O que é obtido na análise fatorial é uma descrição sumária relativamente rigorosa. A utilidade dos resultados é determinada à parte da técnica em si. O sentido dos fatores deverá ser encontrado em função de teorias ou pressupostos dos

quais partiu o pesquisador. No nosso caso, no conteúdo dos itens da PF-AP.

A análise fatorial das notas atribuídas aos itens pelo grupo de Assistentes Pedagógicos nos conduziu de uma matriz original de 29x29 à determinação de seis fatores básicos. Ou seja, as 29 variáveis originais (os arranjos da PF-AP de cada Assistente Pedagógico), foram reduzidas a seis variáveis (fatores) que explicariam a maior parte da variabilidade dos dados.

TABELA 24 — Matriz Fatorial (feita a rotação) — Cargos Fatoriais: Assistentes Pedagógicos

Fator Sujeitos	I	II	III	IV	V	VI
1	0,40	0,55	0,10	-0,06	-0,47	0,33
2	0,36	0,01	0,14	0,41	-0,20	0,50
3	0,21	0,21	0,03	0,05	-0,06	0,79
4	0,46	0,15	0,14	-0,04	-0,64	0,21
5	0,36	0,17	0,31	0,20	-0,46	0,37
6	-0,07	0,22	0,39	0,09	-0,41	0,58
7	0,49	0,19	0,31	0,11	-0,29	0,42
8	0,66	0,27	0,43	0,12	-0,23	0,22
9	0,13	0,52	0,13	0,39	-0,32	0,32
10	0,22	0,01	0,79	0,07	0,01	0,32
11	0,26	0,28	0,23	0,00	-0,34	0,62
12	0,46	0,20	0,22	0,18	-0,18	0,53
13	0,10	0,16	0,11	0,87	-0,05	0,11
14	0,37	0,14	0,16	0,20	-0,46	0,56
15	0,67	0,20	0,29	0,05	-0,28	0,14
16	0,39	0,52	-0,18	0,31	-0,18	0,36
17	0,10	0,68	0,00	0,16	-0,37	0,33
18	0,30	0,74	0,36	0,07	0,07	0,08
19	0,51	0,42	0,16	0,22	-0,25	0,44
20	0,27	0,22	0,57	0,30	-0,42	-0,04
21	0,56	0,21	0,18	0,06	-0,45	0,30
22	0,39	0,25	0,18	0,21	-0,41	0,45
23	0,15	0,09	-0,02	0,21	-0,76	0,23
24	0,47	0,17	0,08	0,13	-0,46	0,52
25	0,42	0,25	0,41	0,21	-0,29	0,52
26	0,38	0,23	0,26	0,05	-0,52	0,53
27	0,68	0,22	0,07	0,28	-0,19	0,38
28	0,37	0,22	0,45	-0,13	-0,52	0,13
29	0,31	0,27	0,22	0,23	-0,43	0,54

No processamento da análise fatorial verificamos que só o primeiro fator já respondia por 54% da variabilidade interna dos resultados. Por outro lado, testando a significância das cargas fatoriais — nesta análise fatorial, todas as cargas com valor 0,35 ou mais (Fruchter, 1954) — notamos que era no Fator I que se concentrava o maior número de cargas significativas. Decidimos por isto que, para os propósitos de nossa pesquisa, apenas interpretariamos este fator para este grupo(*).

Para a interpretação destes fatores procedemos finalmente ao cálculo do peso de cada item. Isto nos permitiria a construção do arranjo típico dos itens, por ordem dos seus pesos. Os pesos dos itens foram determinados em função dos pesos calculados para cada indivíduo cuja carga fatorial mostrou-se significativa dentro do fator. Assim, para o Fator I — Assistentes Pedagógicos tivemos 18 indivíduos com cargas significativas. Para cada um deles o peso foi calculado da seguinte maneira:

$$P_i = \frac{C_i (1 - C_b^2)}{C_b (1 - C_i^2)}$$

onde C_i = carga fatorial do indivíduo i

C_b = carga fatorial do indivíduo que tem o menor valor de carga fatorial, dentre as significativas.

Obtidos os pesos de cada indivíduo, pudemos em seguida encontrar os pesos de cada item para o respectivo fator. Procedemos da seguinte maneira: multiplicamos os valores dos pesos de cada sujeito pelas notas atribuídas ao item pelos diversos sujeitos e somamos os resultados. Então, chamando o peso do item de P , seu valor é obtido pela fórmula:

$$P_k = \sum_{i=1}^n p_i x_{ik}$$

(*) Estas mesmas condições se repetiram para a análise fatorial das matrizes de resultados obtidas para os demais grupos — diretores, professores e alunos — por isso também para estes grupos só interpretaremos o Fator I de cada análise.

onde p_i = peso do indivíduo i .

x_{ik} = nota dada ao item k pelo indivíduo i .

Abaixo encontram-se os pesos calculados para os sujeitos quotados significativamente no Fator I, sujeitos de números 1, 2, 4, 5, 7, 8, 12, 14, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28.

TABELA 25 — Assistentes Pedagógicos — Fator I — Pesos (Sujeitos) — P_i

Sujeitos	Carga Fatorial	Numerador	Denominador	P_i
1	0,40	0,3480	0,3024	1,15
2	0,36	0,3132	0,3132	1,00
4	0,46	0,4002	0,2844	1,41
5	0,36	0,3132	0,3132	1,00
7	0,49	0,4263	0,2736	1,56
8	0,66	0,5742	0,2016	2,85
12	0,46	0,4002	0,2844	1,41
14	0,37	0,3219	0,3096	1,04
15	0,67	0,5829	0,1980	2,94
16	0,39	0,3393	0,3060	1,11
19	0,51	0,4437	0,2664	1,67
21	0,56	0,4872	0,2484	1,96
22	0,39	0,3393	0,3060	1,11
24	0,47	0,4089	0,2808	1,46
25	0,42	0,3654	0,2952	1,24
26	0,38	0,3306	0,3096	1,07
27	0,68	0,5916	0,1944	3,04
28	0,37	0,3219	0,3096	1,04

A partir destes pesos calculamos os pesos para cada item no fator considerado (P_k). Este mesmo tratamento foi aplicado aos resultados dos demais grupos*. Os pesos finais (P_k) e a conseqüente classificação dos itens para cada um dos grupos acham-se discriminados na relação que segue:

(*) A matriz das cargas fatoriais dos demais grupos encontram-se no Anexo 2, bem como os pesos (P_i) calculados para as cargas fatoriais consideradas significativas em cada grupo. Para o grupo de professores foram tomados como significantes as cargas maiores que 0,30. Para os demais, as cargas maiores que 0,35.

ARRANJO TÍPICO DOS ITENS: FATOR I

ITEM		Assistentes Pedagógicos		Diretores		Professores		Alunos	
Nº	TEXTO	Peso	Classif.	Peso	Classif.	Peso	Classif.	Peso	Classif.
07	Serve de mediador entre professores e direção	128,47	41	112,57	62	296,11	50	143,48	51
08	Utiliza os resultados da avaliação para discutir com os professores a necessidade de planejar e replanejar o trabalho.	211,29	8	328,28	1	580,51	3	291,34	7
09	Colabora com os professores e demais elementos da escola na definição de quais aspectos relevantes devem ser conhecidos para o planejamento do currículo.	215,02	6	303,34	4	558,01	6	335,63	1
10	Faz o acompanhamento individual dos alunos por meio de material escrito, observação em sala de aula, controle de frequência, etc..	86,26	59	170,41	48	281,72	51	148,49	48
11	Obtém a colaboração dos professores por meio de prêmios e pontos.	14,69	70	39,86	70	71,97	70	51,93	70
13	Procura convencer os professores da importância de manter um clima democrático em sala de aula, sugerindo-lhes novas maneiras de comportamento.	169,38	24	235,60	24	447,51	23	201,26	33
14	Evita abordar problemas de disciplina considerando que cada um tem o direito de conduzir o trabalho de classe segundo seu próprio estilo.	80,75	61	135,57	54	269,42	54	128,64	57
15	Promove festas e encontros informais para melhorar a integração dos professores.	104,40	53	177,36	42	214,58	64	156,51	45
16	Garante a unidade de atuação elaborando um planejamento único para os professores executarem.	69,60	66	97,95	66	322,12	45	114,48	61
18	Serve de mediador entre os professores em caso de conflito.	111,30	48	110,34	64	241,88	59	149,95	47
19	Informa a direção sobre todas as decisões importantes que venha a tomar	176,41	20	286,71	10	395,70	33	191,95	36
21	Procura verificar qual a forma que cada professor usa para avaliar seus alunos.	158,99	32	222,42	30	407,31	32	223,27	25
22	Estabelece para si mesmo o que é um bom professor e verifica até que ponto os professores se enquadram nesse modelo.	88,40	57	119,41	60	255,16	57	95,67	67
23	Coordena a execução dos vários planejamentos por meio de reuniões ou assistência individual aos professores visando dar unidade à atuação da escola.	250,63	1	302,67	6	642,42	1	311,30	2
24	Fornece princípios gerais para a ordenação e programação da matéria.	194,43	13	235,92	23	499,78	10	255,28	12
25	Não deixa transparecer suas dúvidas perante os professores.	89,87	56	136,80	53	230,18	61	104,46	62
26	Discute cada planejamento de área com os respectivos professores, tendo em vista a adequação dos objetivos instrucionais aos objetivos gerais da escola.	218,73	4	290,76	9	641,08	2	301,77	4
27	Faz levantamentos sobre problemas e assuntos de interesse dos professores da escola e organiza grupos de estudo destes assuntos.	167,75	27	239,21	19	469,22	16	239,43	17
28	Recebe visitantes, solicita a colaboração de entidades da comunidade e atua como relações-públicas da escola quando necessário.	109,59	50	158,43	49	210,78	66	126,65	58
29	Solicita de cada professor uma auto-avaliação de seu trabalho.	169,71	23	212,65	33	473,57	14	253,05	13
30	Coordena campanhas de trânsito, alimentação, vacinação, civismo e etc..	117,22	45	181,81	41	240,08	60	100,82	63
31	Realiza trabalho junto aos inspetores de alunos a fim de torná-los mais habilitados para o desempenho de suas tarefas.	87,66	58	150,27	50	278,54	52	148,01	49

Nº	I T E M TEXTO	Assistentes Pedagógicos		Diretores		Professores		Alunos	
		Peso	Classif.	Peso	Classif.	Peso	Classif.	Peso	Classif.
32	Define as várias dimensões do currículo e mostra a importância de cada uma.	219,34	3	274,64	12	469,95	15	271,65	9
34	Planeja experiências sobre novas estratégias de ensino para os professores realizarem.	159,83	31	208,94	34	511,26	9	216,99	28
35	Decide, juntamente com os professores e direção, os critérios para a composição e distribuição das classes.	198,51	11	311,79	3	407,36	31	220,89	26
36	Visita as casas dos alunos para obter mais informações sobre eles.	62,78	68	114,66	61	201,09	67	99,44	65
37	Recebe e orienta equipes de trabalho de alunos com problemas de relacionamento.	100,34	54	185,61	39	350,24	39	131,08	56
38	Organiza e mantém um serviço de recursos audiovisuais.	122,54	44	174,71	46	347,71	41	132,50	55
39	Faz ou promove conferências para os alunos a fim de corrigir ou prevenir problemas de comportamento (roubos, mentiras, cola/etc.).	75,27	63	172,48	47	308,52	48	140,85	53
40	Procura manter-se informado sobre os conflitos entre os professores.	65,52	67	110,78	63	224,46	62	141,16	52
42	Cuida pessoalmente dos "casos-problemas" para não sobrecarregar o professor.	73,43	65	107,22	65	211,33	65	85,88	68
43	Realiza estudos de caracterização da clientela da escola a fim de obter dados para o planejamento do currículo.	205,69	9	283,18	11	421,35	28	288,40	8
44	Incentiva a realização de experiências sobre novas seqüências e novas formas de organização da matéria.	168,44	26	239,04	20	497,29	11	243,87	15
45	Elabora gráficos de aproveitamento de classes.	113,39	47	183,84	40	355,61	38	166,35	41
46	Exige que o professor justifique as medidas punitivas que toma em relação ao aluno.	85,11	60	82,80	69	273,37	53	163,77	43
47	Assiste o professor na construção de provas e outros instrumentos de avaliação.	182,05	17	239,44	18	494,65	12	230,63	21
48	Organiza classes de recuperação e aceleração de alunos com baixo rendimento.	187,08	15	259,21	15	456,08	20	197,33	34
49	Organiza grupos de estudo sobre temas que considera de interesse para o professor.	175,48	21	231,22	27	407,91	30	233,20	20
52	Não toma nenhuma decisão sem antes consultar os professores.	91,08	55	195,87	36	260,06	56	193,83	35
53	Faz levantamentos bimestrais da matéria a ser desenvolvida em cada área e aponta as possibilidades de integração.	179,95	19	241,52	16	460,03	18	216,76	30
54	Acompanha indiretamente o trabalho de cada professor instituindo um sistema de responsáveis por séries, classes ou áreas.	74,29	64	193,82	38	324,74	44	184,82	38
55	Incentiva a reflexão sobre avaliação, objetivos e técnicas de ensino.	197,88	12	290,95	8	566,38	5	265,53	10
56	Tem um mínimo de conhecimento dos conteúdos e metodologias específicos de cada área do currículo.	150,56	36	139,16	52	306,99	49	218,20	27
57	Quando solicitado pelo professor vai até a sua sala de aula para resolver problemas de disciplina.	110,75	49	124,13	58	348,23	40	145,05	50
58	Procura manter-se informado sobre os problemas pessoais dos professores.	78,75	62	131,79	56	222,82	63	136,68	54
59	Incentiva e colabora em estudos e levantamentos sobre os alunos e a comunidade para o planejamento de um currículo adequado.	183,23	16	312,97	2	481,97	13	308,51	3
61	Organiza o jornal, o mural e a biblioteca da escola.	134,12	38	176,09	44	252,28	58	99,16	66
62	Orienta individualmente o professor sobre técnicas de ensino a serem utilizadas.	165,68	28	233,78	26	526,41	8	228,70	22

Nº	I T E M TEXTO	Assistentes Pedagógicos		Diretores		Professores		Alunos	
		Peso	Classif	Peso	Classif	Peso	Classif	Peso	Classif
63	Elabora roteiros de observação, de planejamento, de relatórios, etc..	155,12	34	239,93	17	449,59	21	225,19	24
66	Providencia material escolar, lanche e uniforme para os alunos menos favorecidos.	56,79	69	86,49	68	117,48	69	65,21	69
67	Promove a integração entre professores dos vários níveis de ensino.	168,70	25	238,67	21	343,99	42	205,32	32
69	Organiza e mantém um registrô cumulativo dos alunos.	109,59	51	177,27	43	310,49	47	164,15	42
70	Incentiva a reflexão e discussão acerca das várias dimensões do currículo.	212,86	⑦	263,61	13	394,83	34	301,54	⑤
71	Fornece bibliografia e documentos sobre planejamento e estratégias de ensino.	190,37	14	237,24	22	467,73	17	257,26	11
72	Compõe os grupos de alunos para o trabalho em equipe nas classes.	131,31	39	90,06	67	193,29	68	123,85	60
73	Planeja um trabalho especial com aqueles professores cujos alunos apresentam muitos problemas de disciplina.	146,39	37	263,46	14	457,22	19	228,12	23
74	Assiste às aulas dos professores para acompanhar a execução dos planejamentos e discutir os problemas observados.	202,24	⑩	303,34	⑤	577,15	④	244,67	14
75	Reúne, organiza e registra dados sobre experiências, estudos e levantamentos realizados na escola.	158,78	33	235,27	25	445,38	24	237,68	19
76	Verifica se os objetivos das diferentes áreas estão coerentes com os objetivos gerais da escola.	216,03	⑤	300,75	⑦	527,76	⑦	298,21	⑥
77	Elabora uma escala de aproveitamento do aluno para o professor usar.	104,54	52	131,56	57	317,37	46	155,29	46
79	Leva sempre um texto ou documento novo a cada reunião para os professores lerem e discutirem.	163,77	29	227,97	28	424,96	27	216,79	29
80	Propõe novos métodos de avaliação.	171,06	22	203,40	35	448,34	22	241,77	16
81	Discute com os professores quais os fatores que influenciam o comportamento desviante dos alunos, e os efeitos positivos e negativos da punição.	129,44	40	215,30	32	432,22	25	211,76	31
82	É amigo do professor.	180,72	18	223,06	29	428,17	26	169,24	40
83	Elabora o horário escolar.	115,65	46	119,58	59	263,42	55	99,70	64
84	Pede a autorização do diretor antes de tomar qualquer decisão ou iniciativa.	123,56	43	195,25	37	334,09	43	125,48	59
85	Procura definir quais as questões que devem ser decididas juntamente com os professores e quais são de sua competência exclusiva.	150,97	35	175,74	45	409,51	29	238,52	18
86	Critica e corrige os relatórios e planejamentos dos professores.	160,06	30	147,17	51	394,82	35	185,65	37
87	Organiza e coordena reuniões bimestrais de pais para expor o trabalho da escola e estabelecer o contato entre esta e a família.	124,57	42	218,54	31	370,43	36	182,57	39
89	Dá aulas para os professores sobre Psicologia, Metodologia e outras disciplinas de interesse.	242,81	②	134,67	55	359,36	37	157,41	44

Esta distribuição nos mostra descritivamente a maneira como percebem os Assistentes Pedagógicos, os diretores, os professores e os alunos a função de assistência pedagógica nas escolas. Através dela podemos ter uma idéia da valorização atribuída por cada um dos grupos às várias atividades sujeitas ao seu julgamento quanto à maior ou menor pertinência em relação a este trabalho e a maneira de executá-lo. Os itens classificados nos dez primeiros lugares, para cada grupo, estão assinalados por um círculo.

1. Grupo de Assistentes Pedagógicos

Observando os dez itens mais valorizados pelos Assistentes Pedagógicos e examinando-os mais acuradamente verificamos que este grupo atribui à função do Assistente Pedagógico especialmente as atividades relacionadas a planejamento e currículo. A forma de atuação que se depreende destes itens é bastante impositiva. Parecem valorizar mais um papel daquele que decide, faz, manda fazer e verifica o que é feito, do que o papel de um incentivador, um motivador, um facilitador para a atividade docente. Só em dois destes itens aparecem as atitudes do tipo "incentiva", "colabora". Nos demais ele assume o controle das atividades — dá aulas aos professores, define as dimensões do currículo, verifica adequação de objetivos, assiste às aulas etc. — restando pouca margem de possibilidade de participação efetiva dos docentes que necessariamente teriam neste esquema que assumir um papel passivo, de receptor.

Interessante é notar também que enfatizam a atuação do Assistente Pedagógico ao nível individual em relação aos professores. Valorizam sua atuação direta. Isto é corroborado, por exemplo, pelo fato de não valorizarem um sistema de acompanhamento indireto do trabalho do professor com distribuição e compartilhamento de trabalho com os professores (ver classificação do item 54 em 64.º lugar).

O conteúdo dos dez itens menos valorizados, ou seja, dados como menos pertinentes à atuação do Assistente Pedagógico, refere-se à atividade direta com alunos, quer em nível de orientação quer em nível disciplinar, à sua interferência em nível pessoal mais íntimo junto aos professores e às atividades mais de caráter administrativo. O item menos valorizado foi o de n.º 11 ("Obtém a colaboração dos professores por meio de prêmios e pontos"). Este item foi o menos valorizado em todos os grupos, o que traduz em todos eles, parece-nos, uma recusa a estabelecer um sistema de obtenção de colaboração e eficiência do professor através de sua "compra" por prêmios e da instituição de um ambiente competitivo pelos pontos.

2. Grupo de Diretores

Examinando os dez primeiros itens mais valorizados por este grupo notamos que enfatizam os itens cujo conteúdo põe em relevo a atuação do Assistente Pedagógico juntamente com a direção e professores em nível de colaboração (veja-se valorização dos itens 59, 35, 09 por exemplo). Enfatizam especialmente sua atuação na área de planejamento do ensino. Interessante é notar que o item 19 ("Informa a direção sobre todas as decisões importantes que venha a tomar") aparece neste grupo com um peso bem alto, colocado em 10.º lugar, o que não acontece em nenhum dos outros grupos. Ele só vai aparecer em 20.º lugar para o grupo de Assistentes Pedagógicos, em 33.º para o grupo de professores e em 36.º para o grupo de alunos.

De maneira geral os itens mais valorizados aqui deixam entrever a atuação do Assistente Pedagógico como uma atuação de assessoria e consultoria. Veja-se para tanto os pesos de itens como os de n.º 08, 59, 09, 23, 55, 26.

Os itens considerados como menos pertinentes à função do Assistente Pedagógico referem-se especialmente à atuação deste como mediador entre os professores e entre estes e a direção, e à sua atuação direta com alunos.

3. Grupo de Professores

Os itens mais valorizados pelos professores refletem uma expectativa em relação à atuação do Assistente Pedagógico no que se refere a planejamento, currículo, avaliação, objetivos e técnicas de ensino. É dada ênfase especial a este último tópico (veja-se os pesos dos itens n.º 55, 62, 34). Quanto à forma de atuação depreende-se dos itens com maior peso a expectativa de um comportamento de colaboração, de orientação, de incentivo, de um lado; mais por outro, delegam ao Assistente Pedagógico toda responsabilidade no plano de inovação (item n.º 34) e esperam dele os princípios gerais para a ordenação e programação da matéria (ver item n.º 24).

Quanto aos dez itens menos valorizados como parte da função do Assistente Pedagógico os professores classificam aqueles que refletem atividades como as de assistência e orientação de alunos, relações públicas da escola e interferência ao nível pessoal dos professores (veja-se para isto o peso dos itens n.º 40, 58, 15).

4. Grupo de Alunos (Supervisão Escolar)

Nos itens tidos como mais pertinentes à função do Assistente Pedagógico para este grupo, no-

ta-se a grande ênfase dada às atividades relacionadas a planejamento e currículo, vinculadas à definição de objetivos gerais e instrucionais da escola. Depreende-se ainda que a atitude fundamental valorizada nestas atividades é a de colaboração, coordenação, incentivo: 7 dos dez itens mais valorizados. O papel do Assistente Pedagógico seria então o de um propositor, um incentivador, um consultor ou assessor e não o de um fornecedor de coisas prontas.

Dentre as atividades consideradas como menos pertinentes acham-se os itens que refletem rigidez na sua forma de atuação (por exemplo itens 16 e 22), os que se referem a atividades diretas com alunos e de assistência ao escolar. Voltamos a notar que também para este grupo, como para todos os demais, o item de n.º 11 ("Obtém a colaboração dos professores por meio de prêmios e pontos"), obteve a menor valorização, sendo o último na classificação.

5. Considerações gerais sobre os resultados obtidos nos diversos grupos

Gostaríamos de analisar agora, mais em particular, alguns aspectos concordantes nos diferentes arranjos típicos dos quatro grupos estudados, bem como aqueles mais distintivos entre eles.

Dentre os itens da PF-AP classificados como os dez mais valorizados nos quatro grupos, alguns são comuns a todos, embora cotados em posições diferentes. Há um núcleo comum na percepção da função do Assistente Pedagógico para todos eles. Estes itens são os de n.º 23, 26, 76, 09 e 08, sendo que os itens 23 e 26 são os que se apresentam como os mais cotados. Todos os sujeitos colocam como *mais pertinentes* à função do assistente pedagógico atividades do tipo:

- 23 — "Coordena a execução dos vários planejamentos por meio de reuniões ou assistência individual aos professores visando dar unidade à atuação da escola".
- 26 — "Discute cada planejamento de área com os respectivos professores, tendo em vista a adequação dos objetivos instrucionais aos objetivos gerais da escola".
- 76 — "Verifica se os objetivos das diferentes áreas estão coerentes com os objetivos gerais da escola".
- 09 — "Colabora com os professores e demais elementos da escola na definição de quais aspectos relevantes devem ser conhecidos para o planejamento do currículo".
- 08 — "Utiliza os resultados da avaliação para discutir com os professores a necessidade de planejar e replanejar o trabalho".

Outros itens a serem destacados são os de n.º 74 e 55 que apareceram dentre os mais valorizados, pelo menos em três dos quatro grupos. O item n.º 74 pelos Assistentes Pedagógicos, diretores e professores e o n.º 55 pelos diretores, professores e alunos.

- 74 — "Assiste às aulas dos professores para acompanhar a execução dos planejamentos e discutir os problemas observados".

Notemos que este item não aparece entre os dez mais valorizados pelos alunos de supervisão. Aliás, para este grupo, o único item que reflete uma atividade de controle por parte do Assistente Pedagógico é um item de conteúdo genérico sobre a consecução de objetivos; este controle não se estenderia, pois, à atividade particular de cada professor em seu cotidiano.

- 55 — "Incentiva a reflexão sobre avaliação, objetivos e técnicas de ensino".

Este item, por sua vez, não aparece dentre os mais valorizados pelos Assistentes Pedagógicos, que, dentre estes, colocam itens que refletem mais uma atuação direta de sua parte do que uma ação indireta, como é o caso do comportamento expresso no item 55.

Quanto aos itens mais valorizados há ainda aqueles que só aparecem em um dos grupos. Assim, o item 89 só é valorizado, e altamente valorizado (2.º classificado), como pertinente à função de assistência pedagógica pelo grupo dos Assistentes Pedagógicos. Nos demais grupos aparece como não muito pertinente ao papel de um Assistente Pedagógico dado que vem colocado em 55.º lugar pelos diretores, em 37.º pelos professores, em 44.º pelos alunos.

- 89 — "Dá aulas para os professores sobre Psicologia, Metodologia e outras disciplinas de interesse".

Os itens 35 e 19 são valorizados pelos diretores, o que pelo seus conteúdos é fácil de compreender:

- 35 — "Decide, juntamente com os professores e direção, os critérios para a composição e distribuição das classes".
- 19 — "Informa a direção sobre todas as decisões importantes que venham a tomar".

Os itens 62, 34 e 24 só aparecem dentre os mais pertinentes à função do Assistente Pedagógico como bastante valorizados para o grupo de Professores:

- 62 — "Orienta individualmente o professor sobre técnicas de ensino a serem utilizadas".

- 34 — “Planeja experiência sobre novas estratégias de ensino para os professores realizarem”.
- 24 — “Fornecer princípios gerais para a ordenação e programação da matéria”.

Refletem de um lado, a expectativa deste grupo de uma atuação pragmática do Assistente Pedagógico e, de outro, esperam que a inovação parta dele.

Todos os itens mais valorizados pelo grupo de alunos aparecem pelo menos em mais um dos outros grupos. Podemos dizer que se destaca neste grupo o item 59 (classificado em 3.º lugar), embora ele apareça também no grupo de diretores, também bem classificado (2.º lugar).

- 59 — “Incentiva e colabora em estudos e levantamentos sobre os alunos e a comunidade para o planejamento de um currículo adequado”.

Observando os itens classificados nos dez últimos lugares dos arranjos típicos dos quatro grupos verificamos que os itens 42, 36, 66 e 11 são comuns a todos. Isto é, refletem atividades consideradas em bloco como *menos pertinentes* à função de um Assistente Pedagógico:

- 42 — “Cuida pessoalmente dos “Casos-problema” para não sobrecarregar o professor”.
- 36 — “Visita as casas dos alunos para obter mais informações sobre eles”.
- 66 — “Providencia material escolar, lanche e uniforme para os alunos menos favorecidos”.
- 11 — “Obtém a colaboração dos professores por meio de prêmios e pontos”.

Estes itens pouco valorizados refletem a consideração de que a ação de um Assistente Pedagógico nunca deve ser direta e particularizada em relação ao aluno, nem em relação às atividades de assistência escolar, o que caberia a outras funções.

Os itens de n.º 16 e 40 aparecem em pelo menos três dos grupos com baixa valorização; o de n.º 16 nos grupos de Assistentes Pedagógicos, diretores e professores.

- 16 — “Garante a unidade de atuação elaborando um planejamento único para os professores executarem”.

Interessante é notar que este item não aparece entre os 10 itens avaliados pelos professores como menos pertinentes à ação do Assistente Pedagógico. Mas ele não é propriamente valorizado por este grupo, uma vez se acha cotado em 45.º lugar. Apenas ressaltamos que ele não chega a ser para os professores um item altamente considerado como não pertinente ao papel do Assistente Pedagógico;

como é o caso dos outros grupos que, praticamente, repudiam a idéia de um planejamento único imposto.

- 40 — “Procura manter-se informado sobre os conflitos entre os professores”.

O grupo que mais se diferenciou quanto à avaliação dos itens menos pertinentes à função de assistência pedagógica foi o grupo de alunos que apresentam quatro itens que não aparecem em nenhum dos outros grupos dentre os dez menos valorizados. São eles os itens n.º 30, 83, 61, 22:

- 30 — “Coordena campanhas de trânsito, alimentação, vacinação, civismo etc.”.
- 83 — “Elabora o horário escolar”.
- 61 — “Organiza o jornal mural e a biblioteca da escola”.
- 22 — “Estabelece para si mesmo o que é um bom professor e verifica até que ponto os professores se enquadram nesse modelo”.

Para os professores aparecem dois itens — 15 e 28 — que não são comuns a nenhum outro grupo, dentre os menos valorizados:

- 15 — “Promove festas e encontros informais para melhorar a integração dos professores”.
- 28 — “Recebe visitantes, solicita a colaboração de entidades da comunidade e atua como relações públicas da escola quando necessário”.

Os itens 7, 18 e 46 aparecem apenas no grupo de diretores, dentre os últimos classificados:

- 07 — “Serve de mediador entre professores e direção”.
- 18 — “Serve de mediador entre professores em caso de conflito”.
- 46 — “Exige que o professor justifique as medidas punitivas que toma em relação ao aluno”.

No grupo de Assistentes Pedagógicos são os itens 14, 39 e 54 que aparecem dentre os menos valorizados e só para este grupo.

- 14 — “Evita abordar problemas de disciplina considerando que cada um tem o direito de conduzir o trabalho de classe segundo seu próprio estilo”.
- 39 — “Faz ou promove conferência para os alunos a fim de corrigir ou prevenir problemas de comportamento (roubos, mentiras, cola etc.)”.
- 54 — “Acompanha indiretamente o trabalho do professor instituindo um sistema de responsáveis por séries, classes ou áreas”.

Observamos pelas análises anteriores que cada fator correspondente a cada grupo estudado tem características próprias, com traços distintivos uns em relação aos outros. Isto, quer pela valorização (ou não valorização) de itens diferentes, quer pela diferenciação na valorização dos mesmos itens. De modo geral, podemos concluir que o Assistente Pedagógico vê sua função como a de um técnico em educação que vai dar aos professores os conhecimentos indispensáveis a uma maior eficiência no ensino e que vai fiscalizar a aplicação destes conhecimentos. Centram sua atuação na área de planejamento e currículo. O grupo de diretores vê o Assistente Pedagógico como o elemento técnico que vai coordenar as atividades nestas áreas, com um papel de colaborador e incentivador, atuando em comum acordo com o diretor. Os professores têm do Assistente Pedagógico uma visão que reflete suas preocupações pragmáticas da prática do ensino, ou seja, dele esperam orientação quanto a técnicas de trabalho e novas estratégias de ensino, aliadas a uma ação mais global de planejamento. Enfatizam a atuação constante e direta do Assistente Pedagógico junto aos professores. O grupo de alunos valoriza os aspectos mais globais da ação do Assistente Pedagógico quanto a objetivos, planejamento e currículo, dando a este um papel de estimulador e colaborador num nível mais geral do que pragmático e específico.

II. Análise de Conteúdo das Entrevistas

1. *Assistentes Pedagógicos*

Os Assistentes Pedagógicos desta amostra exerciam este cargo, em sua maioria (68%), entre um e dois anos, tendo participado em proporções quase iguais dos quatro primeiros treinamentos para Assistentes Pedagógicos realizados pela Divisão Pedagógica da Secretaria de Educação do Município de São Paulo.

1.1. *Caracterização da função. Relações entre Assistentes Pedagógicos e diretores, professores, pais, alunos*

Ao falarem sobre sua função os Assistentes Pedagógicos apontam em 100% das entrevistas a atividade de orientação ao planejamento do professor. As formas e os momentos de realização desta orientação variam. Em 79% delas é apontada sua atividade de introdutor de renovação (quanto a conteúdos, métodos ou técnicas) e de atendimento às dificuldades dos professores (25%). Colocam ainda que executam tarefas diversas (96%), tais como: organização de campanhas, festas, centro cívico etc., organizando biblioteca, arquivo pedagógico, serviços de mimeografia, murais etc. Em 21% das entrevistas, a função de assistência pedagógica é vista

como tendo um papel na integração dos diversos setores da escola pois pode propiciar a realização de planejamento integrado, com unidade de objetivos e a integração com a comunidade. Apontam ainda o Assistente Pedagógico como elemento de ligação entre os professores e o Departamento de Ensino (órgão central de controle das escolas): transmitindo as informações, decisões, ordens, orientações pedagógicas e/ou burocráticas.

52% dos Assistentes Pedagógicos falam sobre as relações entre Assistentes Pedagógicos e diretores, em 73% dos casos assinalando a existência de um bom relacionamento entre ambos. Em 13% dos casos apontam problemas com relação aos contatos com a direção.

Quanto às relações com os professores estas são discutidas em 96% das entrevistas, e nestas destacam-se aspectos variados tais como:

- há um bom relacionamento entre ambos, o Assistente Pedagógico sente que é aceito pelos professores (41%);
- há falta de tempo para maior contato com professores, para observação mais sistemática de aulas, (56%);
- 41% dizem tomar mais uma atitude de sugerir e incentivar aos professores, fazendo críticas construtivas, e 30% afirmam que atuam mais diretamente, determinando atividades, exigindo o cumprimento de certas orientações etc.;
- dificuldades aparecem porque os professores sentem a observação da classe como fiscalização (11%).

No que se refere às relações com alunos e pais, 57% assinalam que dão atendimento a alunos com problemas, quer encaminhando o aluno, quer dando ele mesmo orientação direta. 46% declaram manter contato com pais para encaminhamento de alunos, orientação à família e tratar de problemas da criança. Faz remanejamento de alunos, organiza classes (28%).

Encontramos em todas as entrevistas referências a fatores que interferem na sua atuação como Assistente Pedagógico. Os aspectos mais enfatizados são a carência de condições materiais da escola e de material de ensino (57%) e limitações impostas por órgãos superiores (52%). Apontam ainda: faltas de professores, instabilidade dos professores na escola (25%), nível baixo de formação do professorado (29%), falta de uma definição mais precisa de sua função — diretores e professores não sabem o que é a função — o que provoca uma sobrecarga de atividades (21%), falta de tempo dele e dos professores para cuidar mais da parte pedagógica (20%). Talvez por sentirem o nível de

formação dos professores como baixo é que tenham valorizado tanto o item 89 da PF-AP (ver tabela 26), o que não ocorreu com os demais grupos.

1.2. *Expectativas em face da situação atual. O que consideram como fundamental para o bom desempenho de sua função*

93% dos Assistentes Pedagógicos expressam suas expectativas e, dentre estas, destaca-se, pela alta frequência com que aparece, a necessidade:

- a) de o Assistente Pedagógico estar presente na escola durante todo o tempo;
- b) de se definir melhor sua função e atuar só dentro dela;
- c) de melhor remuneração;
- d) de mais apoio da direção e cooperação dos professores;
- e) de cursos permanentes e atualizados;
- f) de o professor ter mais tempo para reuniões, discussões, estudos, estágios etc..

Consideram como fundamental na sua função: I) orientação ao planejamento, orientação metodológica e de conteúdo; II) acompanhar o trabalho do professor, avaliá-lo em função dos objetivos; III) ser elemento de renovação quer quanto a técnicas de ensino, quer quanto a atitudes face ao ensino e ao aluno.

Em contrapartida, levantam a questão de atividades que não consideram como próprias de sua função, embora as façam por exigências alheias à sua vontade ou por necessidade da escola. Entre elas citam: atendimento ao público e serviços burocráticos (50%), coordenação de festas, campanhas, murais etc. (38%), atendimento direto a alunos com problemas (50%), serviço de mimeografia, cartazes (25%), cuidar de horário, uniformes, classes (25%).

1.3. *Treinamento que receberam*

Haviam sido realizados até a época desta pesquisa quatro grupos de treinamento, cada qual realizado de maneira diferente dos outros e com equipes de organização também diferentes.

As opiniões expressas nas entrevistas, referem-se indiferenciadamente a todos eles dado que cada Assistente Pedagógico só participou de um ou de outro destes treinamentos.

Dentre as afirmações levantadas em relação ao treinamento recebido, 46% fazem uma avaliação positiva, e 54% negativa. Dentre as avaliações positivas destacam-se: teve boa organização e bom nível dos professores, forneceu bons conhecimentos

em termos de fundamentação teórica, ajudou numa melhor definição da função, favoreceu a troca de experiência, sugestões e criou relacionamento entre profissionais da mesma área, deu alguma instrumentação para agir. Alguns acharam positivo o fato de o treinamento ter deixado as soluções práticas de problemas aos próprios Assistentes Pedagógicos. Dentre as avaliações negativas aparecem com grande destaque "o tempo não foi suficiente", "muita coisa em pouco tempo"; outras: o conteúdo não apresentou coisas concretas, práticas para a realidade escolar, não deu elementos suficientes em relação a metodologia e técnicas renovadas, não possibilitou uma definição clara da função, não forneceu elementos para avaliar planos, fazer planejamentos.

Interessante é notar que aparece várias vezes expressa a idéia de que a imagem da função do Assistente Pedagógico que formaram em treinamento não corresponde às expectativas encontradas na escola.

Em 98% das entrevistas são expressas expectativas em relação ao treinamento. Em síntese são: maior número de estágios (36%), maior aprofundamento em relação à elaboração e avaliação de planejamento (32%), necessidade de conteúdo sobre metodologias específicas (32%), melhor distribuição em termos de tempo do curso (28%), abordar aspectos mais concretos e práticos para melhor instrumentar o Assistente Pedagógico (28%). E, ainda, maior fundamentação em Psicologia da Aprendizagem e Filosofia da Educação, formação em relações humanas e dinâmica de grupo, treinamento permanente, definição mais clara da função.

2. *Diretores*

No grupo estudado cerca de 59% dos diretores contavam com mais de dois anos de direção e o restante com menos de um ano; 34% deles já estavam há mais de dois anos na mesma escola, 53% tiveram um tempo de contato com o trabalho de Assistentes Pedagógicos entre 1 a 2 anos e apenas 16% durante menos de um ano. Somente um destes diretores tinha exercido a função de Assistente Pedagógico.

2.1. *Características da Função. Relações*

A expressão da necessidade de existência da função de assistência pedagógica aparece claramente em 65% das entrevistas, em algumas sem especificação do porquê desta necessidade. Na maioria das vezes (53% das entrevistas), a justificativa desta necessidade vem expressa pela idéia de que ela deve existir para auxiliar ou ajudar o diretor na parte pedagógica enquanto ele se ocupa mais da parte administrativa e burocrática.

Na definição da função do Assistente Pedagógico aparecem as características:

1. assistência ou orientação pedagógica para o professor — em 60% das vezes com a especificação “supervisão e auxílio no planejamento”, e 25% das vezes “organização do currículo, distribuição da matéria, emprego de estratégias”; na orientação do planejamento apenas uma vez é apontada orientação na fase de execução;

2. coordenação e controle de execução do planejamento — em 59% das vezes pela observação da classe e do trabalho do professor, em 41% das vezes pela observação do rendimento escolar;

3. agente de renovação dentro da escola — aparece em 45% das entrevistas, e, dentre estas, em 62% das vezes especifica-se: através da introdução de novos métodos e técnicas e do treinamento do professor para utilizá-los; e, em 54% das vezes, através do fornecimento de bibliografia atualizada para o professor.

As atividades realmente desenvolvidas pelo Assistente Pedagógico na escola apontadas com maior frequência pelo grupo de diretores foram:

- a) Orienta, supervisiona e critica o planejamento para os professores;
- b) Controla a execução do planejamento através de observação nas classes e/ou através da verificação de diários, cadernos etc.;
- c) Discute com os professores as observações feitas em classe, faz sugestões;
- d) Ensina novas técnicas, apresenta informações, dá fundamentação teórica (revistas, apostilas, uso de material didático etc.);
- e) Aplica testes, seleciona classes e faz remanejamento de alunos a pedido do professor;
- f) Critica as avaliações feitas pelos professores, faz sugestões;
- g) Mantém contacto individual com os professores, além das reuniões;
- h) Organiza e coordena festas, campanhas, reuniões de pais.

As vezes estas atividades são apontadas como desenvolvidas em conjunto pelo Assistente Pedagógico, diretor ou auxiliar de direção. Embora com baixa frequência, são apontadas ainda atividades tais como: realiza trabalho burocrático e substitui o professor na falta deste.

Aparecem referências às relações entre Assistentes Pedagógicos e diretores em 69% das entrevistas, e às relações entre Assistentes Pedagógicos e professores em 93%. Os dois quadros que seguem resumem o que foi expresso em relação a cada um dos casos. Como há afirmações que aparecem em

mais de uma entrevista a soma das porcentagens que se referem à frequência com que cada um dos conteúdos foi expresso é, portanto, maior que 100. Devemos notar que estas afirmações são sempre feitas quanto as que pensam que deveria ser.

QUADRO I

Conteúdos referentes às relações entre Assistente Pedagógico e Direção (expressos pelos Diretores)

CONTEÚDOS	%
-- A autonomia do Assistente Pedagógico deve ser respeitada quanto se trata de decisões pertinentes à função	40
-- O Assistente Pedagógico não deve tomar decisões sem consultar a Direção	20
-- Necessidade de haver conhecimento recíproco do trabalho de ambos e trabalharem juntos	40
-- Necessidade de haver afinidade, confiança entre Assistente Pedagógico e Direção	20

QUADRO II

Conteúdos referentes às relações entre Assistente Pedagógicos e Professor (expressos pelos Diretores)

CONTEÚDOS	%
1 — Necessidade de haver contactos em reuniões	30
2 — Necessidade de o Assistente Pedagógico manter um bom relacionamento com os professores	18,5
3 — Trabalhar junto com o professor	15
4 — Assumir uma atitude diretiva, exercer sua autoridade	11
5 — Assumir uma atitude somente de orientação, não se mostrar superior	11
6 — Ser capaz de liderar os professores	11
8 — Necessidade de haver contactos individuais entre Assistentes Pedagógicos e professores	11
9 — Necessidade de o Assistente Pedagógico discutir com os professores as falhas destes	7
10 — Demonstrar segurança diante dos professores	7

Em termos globais, nas entrevistas, é dada pouca ênfase ao trabalho do Assistente Pedagógico em relação a alunos.

Numa avaliação genérica do Assistente Pedagógico como profissional, colocam que o trabalho deste técnico é valioso para a direção, mas falta ao Assistente Pedagógico mais segurança em assumir realmente a responsabilidade pela parte pedagógica. Aponta-se a falta de habilidade no relacionamento com professores como uma das causas da insegurança do Assistente Pedagógico. Por outro lado, é apontado como elemento importante na quebra de resistência às reformas. Em 50% das entrevistas assinala-se que o preparo dos Assistentes Pedagógicos para a função é insuficiente.

Apontam como fatores que dificultam o trabalho do Assistente Pedagógico:

- tempo que o Assistente Pedagógico dedica à escola não é suficiente para atender a todos os períodos, preparar material, ter contato com todos os professores e observar classes sistematicamente (35%);
- problemas relativos ao nível sócio-econômico-cultural da comunidade onde se situa a escola (30%);
- professores mais antigos resistem à orientação renovada (15%);
- escassez de material didático para o tipo de clientela (15%);
- o Departamento de Ensino limita o trabalho do Assistente Pedagógico (15%).

2.2. Expectativas

Exprimem a expectativa, face à situação, de o Assistente Pedagógico ter mais liberdade na sua ação diária quanto a opções de orientação, e de melhoria das condições de trabalho: mais tempo, melhor remuneração, facilidade de material etc..

Sobre a formação do Assistente Pedagógico apontam a necessidade de:

- treinamento em cursos permanentemente (83%);
- experiência anterior prolongada no ensino (50%);
- formação universitária (33%);
- aprender a se relacionar com os professores (33%).

3. Professores

A maioria do grupo de professores entrevistados trabalha na escola em que foram entrevistados há mais de um ano. Cerca de 41% deles estavam na escola entre 1 e 2 anos e, 23% entre 3 e 5 anos. Somente 13% estavam há menos de um ano naquela

unidade escolar. 63% do grupo já haviam trabalhado em escola com Assistente Pedagógico entre 1 e 2 anos, e, somente 7% tinham trabalhado menos de 1 ano com Assistente Pedagógico.

3.1. Caracterização da função. Relações.

Em 57% das entrevistas é enfatizada a necessidade de existir a função de Assistente Pedagógico, e as razões apresentadas para esta necessidade são:

- a) para atender às dificuldades dos professores;
- b) para introduzir renovação na escola.

Como características que definem a função do Assistente Pedagógico são apontados os seguintes aspectos:

- a) orientação ao planejamento do professor (82%) fornecendo material, ensinando o uso de técnicas, fazendo seleção de conteúdos adequados, etc.);
- b) introdução de renovação na escola (61%);
- c) atendimento às dificuldades dos professores (30%);
- d) integração dos diversos setores da escola (25%);
- e) controle da execução do planejamento (18%) (observando trabalho do professor em classe, verificando se os objetivos da escola na escola estão sendo atingidos etc.).

O Assistente Pedagógico é considerado o elemento de ligação entre os professores e o Departamento de Ensino:

- transmitindo as informações, decisões, ordenações pedagógicas e/ou burocráticas daquele órgão (85% das vezes);
- defendendo as decisões dos professores perante o Departamento ou levando problemas dos professores ao orientador pedagógico (15% das vezes).

São apontadas como atividade *realmente desenvolvidas* pelo Assistente Pedagógico na escola: orientação e controle de execução do planejamento (64%), introdução de renovação na escola (55%), atendimento a dificuldades dos professores (38%). Estas atividades são concretizadas através de ações tais como:

- fornece bibliografia e informações atualizadas para os professores (71%);
- observa o trabalho do professor em classe (64%); discute com professor suas observações (17%);
- ensina o uso de técnicas e material de ensino (58%);

- dá normas para elaboração do planejamento (36%);
- verifica o diário dos professores e caderno volante (36%);
- fornece material para professores e alunos (29%);
- elabora ou organiza as provas para os alunos a partir das elaboradas pelos professores (25%);
- faz os professores refletirem sobre problemas educacionais ou de ensino, mudanças pedagógicas etc. (19%);
- sugere técnicas e materiais (18%).

Aparecem em 96% das entrevistas referências a relações entre Assistente Pedagógico e professores. Em 37% das vezes assinalam a existência de um bom relacionamento entre ambos e que o Assistente Pedagógico é aceito pelos professores. Em 11% das vezes expressam que o cargo de Assistente Pedagógico não é aceito pelos professores.

55% dos professores entrevistados opinam sobre os fatores que interferem na atuação do Assistente Pedagógico, sendo os de maior frequência: falta de tempo para maior contacto entre este e o professor, problemas relativos à condição sócio-econômica dos alunos que se refletem no trabalho de professores e Assistente Pedagógico, carência de boas condições materiais para ensino, falta de melhor definição da função, pouco tempo de experiência no ensino. Outros problemas apontados, embora com baixa frequência são: em certos períodos, excesso de trabalho para o Assistente Pedagógico, problemas de relacionamento com diretor e/ou com professores, necessidades do Assistente Pedagógico atuar além de suas funções, má remuneração.

Em relação aos alunos colocam a expectativa de que o Assistente Pedagógico atenda a casos-problema de alunos, orientando o professor (28%), e que selecione e organize as classes e faça remanejamento de alunos.

3.2. Expectativas

As expectativas que os professores apresentam face à situação atual são: permanência do Assistente Pedagógico na escola durante todos os períodos em que esta funciona (31%), maior número de reuniões por série (31%), necessidade de melhor entrosamento entre diretores e Assistentes Pedagógicos (13%), maior orientação, pelo Assistente Pedagógico, em relação a planejamento e elaboração de material de ensino (13%), maior liberdade de ação para o Assistente Pedagógico e professores quanto ao planejamento (13%), melhor definição da função (6%).

Quanto à formação profissional do Assistente Pedagógico há referência em 13% das entrevistas, dentre as quais 57% destacam a necessidade de formação universitária, e 71%, a necessidade de experiência anterior prolongada no ensino "para sentir mais os problemas". Aparece ainda a necessidade de "ter bom nível cultural", "ser bem ajustado", "ser treinado permanentemente".

4. Em síntese

O que se depreende da análise das entrevistas é que há um conjunto de atividades que são consideradas sem sombra de dúvida, quer pelos próprios Assistentes Pedagógicos, quer pelos diretores e professores, como parte integrante dos trabalhos de assistência pedagógica. Estas são as atividades ligadas à coordenação e orientação do planejamento de ensino na escola, por série e por área, e o controle e a avaliação de sua execução. No entanto, os vários grupos diferem quanto ao *como* o Assistente Pedagógico deve desempenhar estas atividades. Este choque de expectativas quanto ao seu desempenho na escola fica claro na expressão dos Assistentes Pedagógicos quando afirmam que ao chegarem às suas escolas sentiram que deles se esperavam coisas muito diferentes daquelas que haviam compreendido pelo seu treinamento que deveriam fazer. Daí reivindicarem uma melhor definição e compreensão de sua função.

Quanto às expectativas em relação à função, face às condições atuais, é comum aos três grupos de profissionais a colocação da necessidade do Assistente Pedagógico estar mais tempo na escola, de ter mais autonomia quanto às atividades específicas de sua área, de melhores condições materiais de trabalho.

Ainda, é comum aos três grupos manifestarem-se pela necessidade de formação permanente dos Assistentes Pedagógicos, de terem experiência de ensino e de saberem relacionar-se com as pessoas com quem trabalham.

III. Comparação entre PF-AP e entrevistas.

Conclusões

Se considerarmos que a PF-AP reflete mais uma imagem idealizada do Assistente Pedagógico e as entrevistas dão elementos mais concretos sobre a função do mesmo nas suas escolas, podemos levantar alguns aspectos concordantes ou discrepantes no que se refere às expectativas em relação à função, de um lado, e seu efetivo desempenho de outro.

Comparando-se os itens da PF-AP mais valorizados e menos valorizados pelos Assistentes Pedagógicos com os dados obtidos nas entrevistas, ve-

rificamos que há um conjunto de atividades — orientação do planejamento curricular, assistência ao planejamento de áreas, controle e avaliação — que aparecem valorizadas quer na PF-AP como nas entrevistas, sendo que nestas aparecem bem claras divergências quanto à forma de desempenhar estas atividades, como já assinalamos. No entanto, o problema parece ser que, além dessas atividades, o Assistente Pedagógico vem exercendo várias outras que percebe como pouco importantes ou mesmo não pertinentes à sua função: grande número deles está envolvido em organização de festas, campanhas, serviços burocráticos etc., que, embora constassem da PF-AP, não foram valorizados positivamente. Nesta linha inclui-se ainda o atendimento e encaminhamento de alunos. Colocado como não pertinente à função (está entre os dez menos valorizados da PF-AP), é entretanto realizado por mais de 50% dos Assistentes Pedagógicos conforme declaram nas entrevistas.

Esse fato provavelmente se deve não só à falta de outros técnicos dentro da escola, como à ausência de uma definição mais clara da função.

Na análise dos dados da PF-AP para o grupo de Assistentes Pedagógicos verificamos que há uma tendência para perceber sua forma de atuação mais de maneira impositiva do que de maneira facilitadora ou incentivadora. Isso, além de estar ligado à problemática de expectativa de desempenho, pode estar ligado aos problemas de relacionamento que parte deles declara enfrentar com diretores e professores. Como agente de inovação, a quem caberia tornar mais efetiva a participação de todos os elementos da escola no processo de decisão, o Assistente Pedagógico parece não ter habilidade suficiente para lidar com problemas de relações humanas que estão envolvidos em suas atividades.

Isso pode ser inclusive confirmado pelas expectativas que ele manifesta nas entrevistas em relação a futuros treinamentos. Uma das áreas apontadas como importante é a de Relações humanas e Dinâmica de grupo, evidenciando que o grupo sente falta de conhecimento e habilidades que o ajudem a resolver conflitos de relacionamento.

Dois outros aspectos podem ainda ser levantados dentro do aspecto de relacionamento. Um deles refere-se ao tipo de orientação que o Assistente Pedagógico recebe dos órgãos de planejamento, através do orientador pedagógico. Vários deles evidenciam nas entrevistas uma expectativa de participar mais de decisões que são tomadas em nível de Departamento e que vão afetar diretamente seu trabalho. Colocado como intermédio entre aquele órgão e os professores, ele se vê muitas vezes duplamente pressionado, e levando a introduzir inovações técnicas, que são vistas pelos professores apenas como um acúmulo de trabalho. Daí que estes

apresentem “resistência à mudança”, resistência essa que é sentida de perto pelo Assistente Pedagógico. O segundo aspecto refere-se à já mencionada ausência de uma definição mais clara da função, e conseqüentemente dos níveis de decisão do Assistente Pedagógico em relação aos demais elementos: orientador pedagógico, diretor e professores.

Os dados obtidos na PF-AP dos diretores de escola indicam uma percepção da assistência pedagógica como atuação de assessoria e consultoria, valorizando a colaboração no *como* fazer. Além disso este grupo valorizou também o fato de o Assistente Pedagógico comunicar à direção todas as suas decisões importantes e desvalorizou sua atuação como elemento mediador entre direção e professores. A contraposição desses dados com os que foram colhidos nas entrevistas pode colocar algumas questões interessantes.

Um primeiro fato, revelado nas entrevistas, auxilia a esclarecer o que o diretor entende por assessoria. Para mais de metade do grupo a assistência pedagógica é um auxílio ou desdobramento da função de diretor, o que indiretamente define uma hierarquia em termos de autoridade e níveis de decisão. Isso por sua vez explica porque o diretor espera que o Assistente Pedagógico não tome decisões importantes sem seu conhecimento nem interfira em seu relacionamento com os professores.

Essa relação diretor-Assistente Pedagógico em termos hierárquicos não implica necessariamente uma imposição da parte do diretor. Segundo as entrevistas, a maioria espera que o relacionamento se faça em bases de respeito e confiança mútuas, e de conhecimento recíproco do trabalho (ver Quadros I e II). Entretanto, pelo menos 20% do grupo adotam um ponto de vista claramente autoritário, esperando que as decisões do Assistente Pedagógico passem antes por sua aprovação (ver Quadro I).

No que se refere ao relacionamento Assistente Pedagógico-professores há certa discrepância entre PF-AP e entrevistas no grupo de diretores. Na primeira predomina a expectativa de incentivo e colaboração, na segunda há uma expectativa mais pronunciada de maior diretividade. No quadro II encontramos dez categorias diferentes em termos do tipo de relacionamento Assistente Pedagógico-professores. Desta, três poderiam indicar uma expectativa de não diretividade (2, 3 e 5); três são neutras sob esse ponto de vista (1, 7 e 8) e quatro evidenciam que o diretor conta com o Assistente Pedagógico como alguém que de alguma forma exerça autoridade diante do professor (4, 9 e 10). Por outro lado, em 50% dos casos, os diretores declaram insuficiente o preparo do Assistente Pedagógico para o exercício de suas funções, apontando a falta de habilidade em se relacionar com professores como um dos índices desse despreparo.

Disso se pode inferir que este aspecto relacionamento Assistente Pedagógico-professores constitui uma área problemática na atuação do Assistente Pedagógico dentro da escola, talvez mais problemática do que a de seu relacionamento com a direção.

No que se refere à definição das funções do Assistente Pedagógico, não há diferenças importantes entre os dados da PF-AP e das entrevistas dos diretores. Nota-se, entretanto, que, em relação ao que eles *não* devem fazer, é mínimo o número de diretores que se manifestaram explicitamente nas entrevistas. Na PF-AP o atendimento de alunos é visto como pouco pertinente à função e nas entrevistas ele é pouco enfatizado. Mas, somente 3% dos diretores declararam explicitamente que a organização de festas, campanhas etc. não devem fazer parte das atribuições do Assistente Pedagógico. Por outro lado, este último tipo de atividade aparece entre aquelas que os diretores apontaram dentre as efetivamente realizadas.

Os dados das entrevistas com os professores no que se referem às suas expectativas quanto à função do Assistente Pedagógico não discrepam dos resultados obtidos com a PF-AP (vide itens mais valorizados). Nos dois instrumentos aparece inclusive a mesma contradição: de um lado esperam que o Assistente Pedagógico desempenhe basicamente um papel de colaborador e incentivador mas, por outro, esperam que ele lhes resolva concretamente uma série de problemas práticos na área didática através de fornecimento de material, de escolha de técnica de ensino, de seleção de conteúdos. Isto, naturalmente implica numa interferência bastante grande do Assistente Pedagógico na função do professor, substituindo-se a este no planejamento geral de suas atividades e nas decisões que ele, professor, deveria tomar. O que se depreende nos dois casos é que os professores não veem como função do Assistente Pedagógico uma interferência direta em seu trabalho, e depreciam sua ação enquanto controlador, ao mesmo tempo que esperam dele soluções prontas mais do que sugestões de solução, transferindo assim suas responsabilidades de decisão para o Assistente Pedagógico.

Um dado comum na PF-AP e entrevistas dos professores é a expectativa de que o Assistente Pedagógico desempenhe papel inovador em termos de planejar experiências de ensino e introdução de novas técnicas. Não fica claro entretanto, como o Assistente Pedagógico deveria atuar neste sentido se mais ou se menos diretamente, dada a ambigüidade já acima apontada. Isto é, se ele seria um agente criador de condições para que uma série de mudanças se processem, deixando margem para a participação efetiva do professor no processo, ou se ele simplesmente seria o veículo de inovações impostas de fora, prontas, implantadas sem a participação

direta em seu processo de criação por parte daqueles que deverão executá-la.

Embora não esteja altamente valorizado na PF-AP dos Assistentes Pedagógicos e diretores, o item 34 ("Planeja experiência sobre novas estratégias de ensino...") aparece ainda assim com um peso relativamente alto nestes dois grupos também. Mas, nas entrevistas de ambos estes grupos a ação do Assistente Pedagógico enquanto meio de introdução de inovação na escola é bastante enfatizada. Para os Assistentes Pedagógicos isto é considerado mesmo como fundamental em sua função: ser elemento de renovação quer quanto a técnicas de ensino, quer quanto a atitudes face ao ensino e ao aluno (ver item III, p. 30). Para os diretores esta é uma das características principais da função do Assistente Pedagógico (ver item 3, p. 31).

No entanto, depreende-se dos dados levantados nas entrevistas que se de um lado este papel do Assistente Pedagógico é esperado, de outro as dificuldades para sua efetivação são enormes. Constatada-se pelos dados obtidos que estas dificuldades têm como fonte não só condições materiais precárias ou deficientes. Falta uma melhor compreensão da função — há expectativas divergentes em relação a ela e o choque destas expectativas é bem sentido pelos próprios Assistentes Pedagógicos na escola, como ficou claro na análise de conteúdo das entrevistas; falta ainda conhecimento técnico mais consistente, preparo para lidar com problemas de relações humanas e uma margem maior de liberdade para que o Assistente Pedagógico desenvolva seu trabalho sob menor pressão — ele se sente imprensado entre os órgãos responsáveis pela política educacional, de um lado, e de outro, por diretores e professores. Além disso o excesso de burocratização também contribui para dificultar uma atuação eficaz do Assistente Pedagógico. Na grande maioria das entrevistas, para os três grupos, é apontado o excesso de "papelada a preencher" que toma um tempo enorme que poderia ser usado mais eficazmente em sua ação técnica.

Enfim, partimos do ponto de vista que o Assistente Pedagógico é um agente técnico na educação e que, por sua posição na escola, tem papel fundamental como elemento de mudança, especialmente na fase de implantação de tão importantes reformulações em nosso sistema de ensino. E, pela presente pesquisa, evidencia-se que esta é uma expectativa de que compartilham os professores e diretores que trabalham lado a lado com um Assistente Pedagógico, e que é também, uma expectativa dos próprios Assistentes Pedagógicos. Podemos inferir ainda que, se alguma coisa foi feita para se passar da idéia à ação, muitas condições ainda devem ser preenchidas para o pleno aproveitamento desta função pelo sistema escolar, especialmente no que se refere ao seu treinamento ou reciclagem.

ANEXO 1
PF - AP
INSTRUÇÕES

1. Você vai encontrar nestes cartões uma série de afirmações que dizem respeito ao trabalho desenvolvido na escola pelas pessoas que têm por função fazer com que a escola cumpra seus objetivos.

2. Você deverá ler essas afirmações e classificá-las numa escala de 0 a 10 segundo os critérios abaixo:

a) na posição 10 coloque aquelas afirmações que, no seu julgamento, descrevem os com-

portamentos que são *mais* adequados ao desempenho da função do Assistente Pedagógico;

b) na posição 0 coloque aquelas afirmações que, no seu julgamento, descrevem os comportamentos que são *menos* adequados ao desempenho da função do Assistente Pedagógico;

c) a distribuição dos cartões na escala, deverá ser feita da seguinte forma:

Posição na escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N.º de afirmações em cada posição	2	3	5	7	11	14	11	7	5	3	2

isto é, aos números de 0 a 10 deverão corresponder duas afirmações; aos números 1 e 9 deverão corresponder três afirmações; aos números 2 e 8 deverão corresponder cinco afirmações, e assim por diante.

3 Você receberá uma cartela com 11 divisões. Em cada divisão você encontrará impresso, à esquerda, o número da posição na escala e, à direita, em tamanho menor, o número de afirmações

que deverão corresponder a esta posição. Sobre cada divisão coloque os cartões que você escolheu para aquela posição.

OBSERVAÇÕES

- O número que está impresso no cartão é para uso do pesquisador. Não se incomode com ele.
- Sugerimos que, antes de começar a classificação, você leia todas as afirmações.

ANEXO 2
 MATRIZES FATORIAIS E PESOS (pi)
 MATRIZ: CARGAS FATORIAIS — DIRETORES

Fatores Suj.	I	II	III	IV	V	VI	VII
1	0,35	0,13	-0,01	-0,30	0,63	-0,28	0,11
2	0,71	0,18	0,25	-0,16	0,18	-0,11	-0,32
3	0,18	0,06	0,10	-0,20	0,14	-0,15	-0,82
4	-0,02	-0,08	-0,03	-0,02	0,00	0,88	0,11
5	0,61	0,03	0,03	-0,46	0,30	-0,04	-0,02
6	0,00	0,83	0,17	0,00	0,05	-0,12	-0,08
7	0,14	-0,07	0,64	-0,44	0,32	-0,01	-0,15
8	0,63	-0,03	0,32	0,29	0,34	-0,12	-0,08
9	0,45	0,04	0,40	0,37	0,30	0,09	-0,09
10	0,27	-0,51	0,37	-0,44	0,30	-0,10	0,10
11	0,49	-0,02	0,45	-0,12	0,03	-0,06	-0,39
12	0,61	-0,41	0,27	-0,13	0,05	0,00	-0,17
13	0,73	-0,04	0,21	-0,39	0,11	0,07	0,00
14	0,31	0,18	0,09	-0,59	0,19	0,12	-0,38
15	0,15	-0,12	0,05	-0,83	0,01	-0,04	-0,07
16	0,77	-0,11	0,12	-0,06	0,34	-0,09	0,02
17	0,57	-0,05	0,09	-0,37	0,33	0,26	0,07
18	0,56	-0,07	0,26	-0,53	0,02	0,06	0,00
19	0,60	0,02	0,40	-0,29	0,13	-0,14	-0,15
20	0,10	-0,01	0,22	-0,05	0,74	0,30	-0,31
21	0,34	-0,07	0,34	-0,57	0,34	-0,02	-0,19
22	0,21	0,04	0,50	-0,43	0,17	-0,02	-0,35
23	0,32	-0,05	0,76	-0,04	0,03	-0,01	-0,15
24	0,73	-0,02	0,17	-0,10	-0,03	0,04	-0,35
25	0,42	0,01	0,28	-0,48	0,01	-0,04	-0,31
26	0,12	0,39	0,72	-0,06	0,07	0,04	0,13
27	0,31	-0,14	0,50	-0,01	0,58	-0,15	-0,15
28	0,51	0,10	0,38	-0,44	0,09	0,13	-0,31
29	0,44	0,06	-0,01	-0,38	0,31	0,00	-0,17

Diretores — Fator I — Pesos (Sujeitos) — Pi

Sujeitos	Carga Fatorial	Nume- rador	Deno- minador	Pi
1	0,35	0,3080	0,3080	1,00
2	0,71	0,6248	0,1750	3,57
5	0,61	0,5368	0,2205	2,43
8	0,63	0,5544	0,2100	2,64
9	0,45	0,3960	0,2800	1,41
11	0,49	0,4312	0,2660	1,62
12	0,61	0,5368	0,2205	2,43
13	0,73	0,6424	0,1645	3,91
16	0,77	0,6776	0,1435	4,72
17	0,57	0,5016	0,2345	2,14
18	0,56	0,4928	0,2415	2,04
19	0,60	0,5280	0,2240	2,36
24	0,73	0,6424	0,1295	4,96
25	0,42	0,3696	0,2870	1,29
28	0,51	0,4488	0,2590	1,73
29	0,44	0,3872	0,2835	1,37

MATRIZ: CARGAS FATORIAIS -- PROFESSORES

Suj.	Fatores									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1	.025	—0,25	0,09	—0,13	—0,08	—0,12	—0,26	0,50	—0,07	—0,45
2	0,19	—0,17	0,22	0,02	0,03	0,13	—0,53	0,44	—0,29	—0,16
3	—0,12	0,20	0,25	—0,29	0,25	0,31	—0,08	—0,40	—0,16	—0,10
4	0,61	0,13	0,04	0,02	0,08	—0,44	—0,09	0,03	—0,10	—0,22
5	0,22	—0,29	0,36	—0,05	0,12	0,05	—0,57	0,02	—0,03	0,09
6	0,49	—0,26	0,00	—0,11	—0,32	—0,10	—0,24	0,26	—0,19	0,00
7	0,56	—0,27	0,19	—0,22	0,07	—0,07	0,20	0,39	0,19	0,01
8	0,67	—0,12	0,14	—0,19	0,09	—0,17	—0,38	0,15	—0,09	—0,13
9	0,78	—0,15	0,06	0,01	0,00	—0,03	0,04	—0,03	—0,16	—0,18
10	0,46	—0,11	0,06	—0,29	—0,07	0,03	—0,26	0,05	0,03	—0,46
11	0,68	0,13	—0,10	—0,13	0,25	0,01	—0,11	0,20	—0,41	—0,10
12	0,55	—0,04	—0,29	0,28	0,21	—0,12	—0,32	0,22	0,03	—0,27
13	0,42	—0,35	0,02	—0,01	—0,02	—0,24	—0,08	0,17	—0,40	—0,36
14	0,28	—0,59	0,28	—0,05	0,15	—0,09	—0,02	0,02	—0,12	0,00
15	0,26	—0,46	—0,09	—0,22	0,35	—0,08	—0,23	0,03	—0,09	—0,44
16	0,11	—0,69	0,09	—0,11	—0,02	0,05	—0,05	0,17	—0,24	—0,20
17	0,16	—0,22	0,21	—0,04	0,11	—0,16	—0,01	0,06	—0,72	—0,10
18	0,01	—0,28	—0,20	0,06	0,06	—0,10	—0,15	0,42	—0,45	—0,22
19	—0,11	—0,44	0,09	—0,09	—0,08	—0,21	—0,22	0,54	—0,08	—0,15
20	0,30	—0,54	—0,15	0,07	0,13	—0,30	—0,29	0,05	—0,23	—0,22
21	0,04	—0,66	0,18	0,13	0,12	0,02	—0,25	0,24	0,18	—0,14
22	0,23	—0,43	0,10	0,06	0,29	—0,13	—0,13	—0,02	—0,14	—0,46
23	0,13	—0,23	0,02	0,03	0,79	—0,14	—0,07	—0,02	—0,12	—0,05
24	0,65	—0,29	0,26	0,25	0,05	—0,08	—0,18	0,13	0,07	—0,19
25	0,31	—0,36	—0,16	—0,10	0,01	—0,05	—0,37	0,26	—0,26	—0,44
26	—0,14	—0,04	0,11	0,71	0,09	—0,10	0,09	0,05	—0,30	—0,10
27	0,30	—0,09	0,03	—0,01	0,03	—0,16	—0,12	0,77	—0,10	—0,19
28	0,32	—0,42	0,01	0,05	—0,02	—0,21	—0,21	0,27	—0,15	—0,42
29	0,27	—0,02	—0,05	0,16	0,17	—0,17	0,00	0,33	—0,04	—0,79
30	0,03	—0,14	—0,05	—0,05	0,20	—0,81	—0,07	0,10	0,02	—0,10
31	0,06	—0,39	0,07	—0,17	0,04	—0,18	—0,66	0,04	0,08	—0,17
32	0,26	—0,60	0,14	—0,02	0,07	0,09	—0,12	0,05	—0,40	0,01
33	0,40	—0,44	—0,01	—0,17	0,27	—0,10	—0,29	0,35	—0,15	—0,17
34	0,44	—0,42	0,31	0,05	—0,10	—0,23	0,02	0,30	—0,09	—0,31
35	0,43	—0,07	0,21	—0,35	0,18	—0,22	0,01	0,31	—0,13	—0,16
36	0,03	—0,11	0,64	0,05	—0,01	0,06	—0,13	0,03	—0,04	—0,04
37	0,69	—0,41	0,11	—0,13	0,10	—0,02	—0,10	0,15	0,00	—0,22
38	0,55	—0,21	0,06	—0,24	—0,18	—0,25	—0,29	0,14	—0,06	—0,35
39	0,77	—0,24	0,06	—0,25	0,00	—0,21	—0,14	0,03	—0,09	—0,15
40	0,40	—0,31	—0,10	—0,48	0,15	—0,21	—0,39	0,09	0,23	—0,05
41	0,56	—0,30	—0,15	—0,32	0,13	—0,10	—0,31	0,23	0,01	—0,24
42	0,55	—0,26	0,31	—0,02	—0,02	—0,24	—0,05	0,09	—0,05	—0,29
43	0,49	—0,30	0,05	0,03	—0,02	0,00	0,11	0,35	—0,23	—0,46
44	0,55	—0,43	—0,22	—0,12	0,04	—0,13	—0,24	0,18	—0,15	—0,20
45	0,27	—0,06	—0,02	—0,07	—0,20	—0,70	0,00	0,07	—0,19	—0,04
46	0,22	0,03	—0,07	0,24	0,23	—0,59	—0,14	0,21	—0,03	—0,15
47	0,53	—0,28	0,18	0,14	0,33	—0,37	—0,24	0,24	—0,23	—0,03
48	0,49	—0,50	—0,01	—0,11	—0,03	—0,27	—0,13	0,31	—0,02	—0,24
49	0,44	—0,48	—0,02	—0,05	0,06	—0,20	—0,27	0,20	0,06	—0,07
50	0,44	—0,42	—0,07	0,20	—0,07	—0,25	—0,14	0,42	—0,30	—0,06
51	0,53	—0,09	0,10	0,02	0,34	—0,22	0,01	0,44	—0,04	—0,13
52	0,17	—0,26	0,15	—0,52	0,11	—0,42	0,04	0,19	—0,05	—0,30
53	0,17	0,11	0,34	0,01	—0,01	—0,34	—0,45	0,22	—0,11	—0,13
54	0,25	—0,30	—0,05	0,31	—0,32	—0,20	—0,36	0,08	—0,14	—0,35
55	0,51	—0,18	0,55	0,01	0,09	0,02	—0,09	—0,01	—0,09	0,11
56	0,46	—0,38	0,09	—0,03	—0,06	—0,28	—0,09	0,02	—0,13	—0,56

Professores — Fator I — Pesos (Sujeitos) — Pi

Sujeitos	Carga Fatorial	Nume- rador	Deno- minador	Pi
4	0,61	0,5551	0,1890	2,94
6	0,49	0,4459	0,2280	1,96
7	0,56	0,5096	0,2070	2,46
8	0,67	0,6097	0,1650	3,69
9	0,78	0,7098	0,1170	6,07
10	0,46	0,4186	0,2370	1,77
11	0,68	0,6188	0,1620	3,82
12	0,55	0,5005	0,2100	2,38
13	0,42	0,3822	0,2460	1,55
20	0,30	0,2730	0,2730	1,00
24	0,65	0,5915	0,1740	3,40
25	0,31	0,2821	0,2700	1,04
27	0,30	0,2730	0,2730	1,00
28	0,32	0,2912	0,2700	1,08
33	0,40	0,3640	0,2520	1,44
34	0,44	0,4004	0,2430	1,63
35	0,43	0,3913	0,2460	1,59
37	0,69	0,6279	0,1560	4,02
38	0,55	0,5005	0,2100	2,38
39	0,77	0,7007	0,1230	5,70
40	0,40	0,3640	0,2520	1,44
41	0,56	0,5096	0,2070	2,46
42	0,55	0,5005	0,2100	2,38
43	0,49	0,4459	0,2280	1,96
44	0,55	0,5005	0,2100	2,38
47	0,53	0,4823	0,2160	2,23
48	0,49	0,4459	0,2280	1,96
49	0,44	0,4004	0,2430	1,65
50	0,44	0,4004	0,2430	1,65
51	0,53	0,4823	0,2160	2,23
55	0,51	0,4641	0,2220	2,09
56	0,46	0,4186	0,2370	1,77

MATRIZ: CARGAS FATORIAIS — ALUNOS
PEDAGOGIA

(USP — PUC — Opção Supervisão)

Suj.	Fatores				
	I	II	III	IV	V
1	0,45	0,19	0,58	0,32	0,26
2	0,46	0,22	0,36	0,26	0,48
3	0,37	0,16	0,14	0,59	0,30
4	0,33	0,07	0,09	0,46	0,64
5	0,63	0,15	0,31	0,21	0,37
6	0,40	0,64	0,16	0,33	0,31
7	0,16	0,49	0,23	0,70	0,00
8	0,19	0,47	0,66	0,05	0,24
9	-0,12	0,00	0,49	0,53	0,35
10	0,25	0,10	0,24	-0,05	0,77
11	0,07	0,36	0,71	0,25	0,29
12	0,55	-0,07	0,41	0,40	0,12
13	0,36	-0,02	0,50	0,46	0,18
14	0,38	0,25	0,57	0,21	0,28
15	0,75	0,16	0,20	0,28	0,20
16	0,39	0,13	0,61	0,26	0,08
17	0,43	0,07	0,72	0,03	0,21
18	0,38	0,26	0,09	0,26	0,47
19	0,26	0,11	0,38	0,39	0,55
20	0,49	0,04	0,20	0,33	0,47
21	0,09	0,79	0,15	0,05	0,14
22	0,54	0,02	0,57	0,20	0,26
23	0,55	0,31	0,25	0,44	0,10
24	0,63	0,01	0,32	0,09	0,43
25	0,75	0,17	0,07	0,13	0,31
26	0,59	0,15	0,38	0,08	0,42
27	0,61	0,30	0,22	0,05	0,29
28	0,65	0,21	0,41	0,13	0,18

Alunos — Fator I — Pesos (sujeitos) — pi

Sujeitos	Carga Fatorial	Nume- rador	Deno- minador	Pi
1	0,45	0,3915	0,2880	1,36
2	0,46	0,4002	0,2844	1,41
3	0,37	0,3219	0,3096	1,04
5	0,63	0,5481	0,2160	2,54
6	0,40	0,3780	0,3024	1,25
12	0,55	0,4785	0,2520	1,90
13	0,36	0,3132	0,3132	1,00
14	0,38	0,3306	0,3096	1,07
15	0,75	0,6525	0,1584	4,12
16	0,39	0,3393	0,3060	1,11
17	0,43	0,3741	0,2952	1,27
18	0,38	0,3306	0,3096	1,07
20	0,49	0,4263	0,2736	1,56
22	0,54	0,4698	0,2556	1,84
23	0,55	0,4785	0,2520	1,90
24	0,63	0,5481	0,2160	2,54
25	0,75	0,6525	0,1584	4,12
26	0,59	0,5133	0,2340	2,19
27	0,61	0,5307	0,2268	2,34
28	0,65	0,5655	0,2088	2,71

BIBLIOGRAFIA

- Beeby, C. E. 1966. *The quality of education in developing countries*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bennis, W. G.; BENNE, K. D. & CHIN, R., 1969. ed. *The planning of change*. 2nd ed. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Elvin, H. L., 1972. L'institutionnalisation de la réforme de l'éducation. *Perspectives*, Paris, UNESCO, 2 (3): 319-331.
- Fruchter, B., 1954. *Introduction to factor analysis*. New York, Van Nostrand.
- Faure, E., 1972. Strategies de l'innovation. *Perspectives*, Paris, UNESCO, 2 (1): 5-6.
- Helmstadter, G. C., 1970. *Research concepts in human behavior*. New York, N. Y., Meredith.
- Kerlinger, F. N., 1964. *Foundation of behavioral research*. New York, Holt, Rinehart and Winston; 1958. *Q — methodology and the testing of theory*. New York, School of Education. (ex. mimeografado).
- Lippitt, R.; Warson, J. & Westley, B., 1958. ed. *The dynamics of planned change*. New York, Harcourt.
- Stephenson, W. 1952. Some observation on Q — methodology. *Psychological bulletin*, 54: 489-98. American Psychological Association Corp. Washington, D. C.; 1964. *The study of behavior*. 4th ed. Chicago, Ill., University of Chicago Press.