

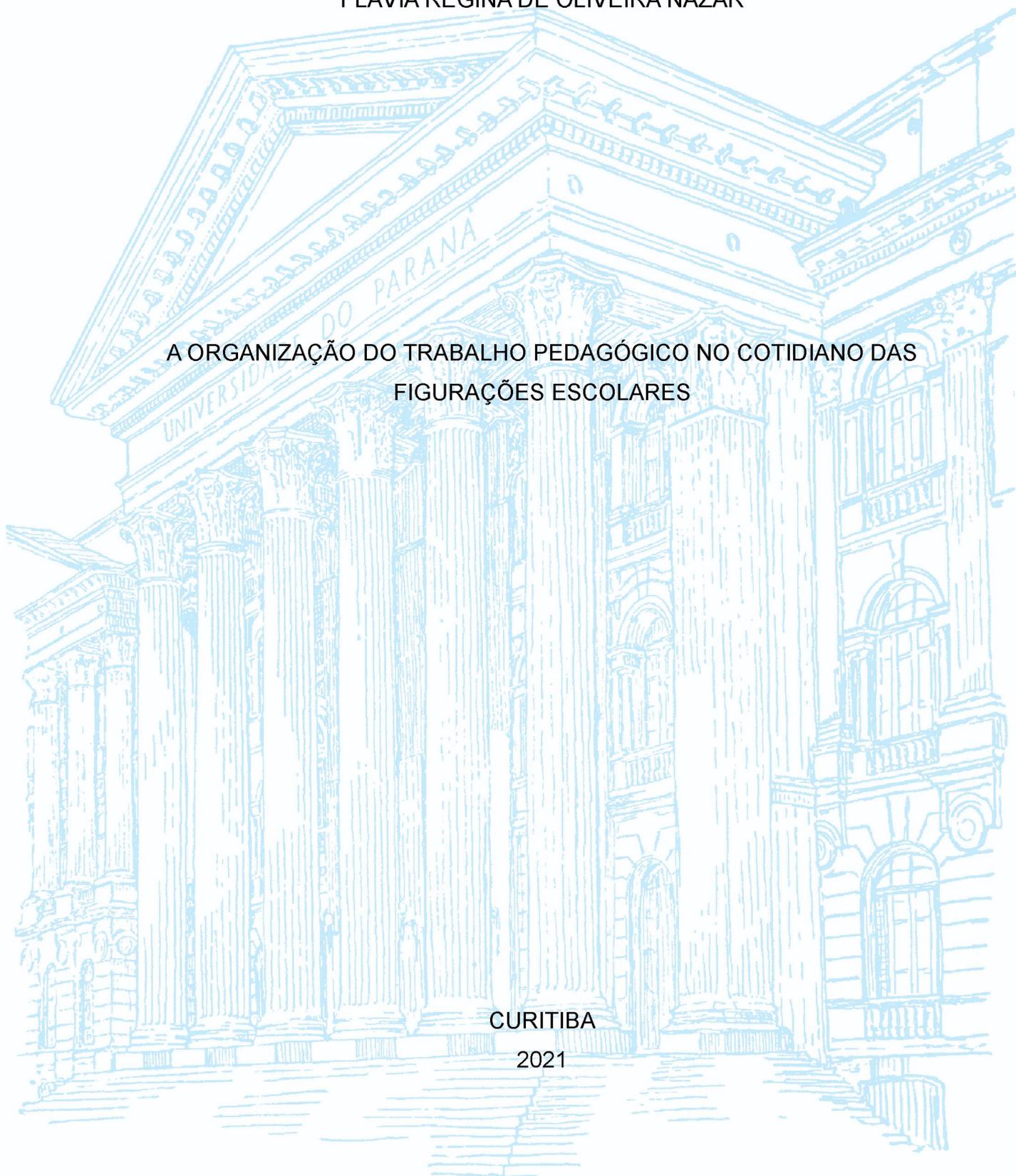
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FLÁVIA REGINA DE OLIVEIRA NAZAR

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO COTIDIANO DAS  
FIGURAÇÕES ESCOLARES

CURITIBA

2021



FLÁVIA REGINA DE OLIVEIRA NAZAR

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO COTIDIANO DAS  
FIGURAÇÕES ESCOLARES

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo Pooli

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Epaminondas Mendes de Oliva, CRB 9/1765

Nazar, Flávia Regina de Oliveira.

A organização do trabalho pedagógico no cotidiano das figurações  
escolares / Flávia Regina de Oliveira Nazar. – Curitiba, 2021.  
171 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática  
do ensino.

Orientador: Prof.Dr. João Paulo Pooli.

1. Educação - Paraná (PR). 2. Escolas públicas - Paraná. 3.  
Prática pedagógica . 4. Escolas - organização e administração. 5.  
Pedagogos. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E  
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **FLAVIA REGINA DE OLIVEIRA NAZAR** intitulada: **A organização do trabalho pedagógico no cotidiano das figurações escolares, sob orientação do Prof. Dr. JOÃO PAULO POOLI**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 06 de Dezembro de 2021.

Assinatura Eletrônica

06/12/2021 11:40:32.0

JOÃO PAULO POOLI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

06/12/2021 10:40:02.0

JACQUES DE LIMA FERREIRA

Avaliador Interno (CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA)

Assinatura Eletrônica

06/12/2021 14:42:21.0

LUCIA HARDT

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

---

RUA ROCKFELLER, 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: [mestrado.profissional.se@ufpr.br](mailto:mestrado.profissional.se@ufpr.br)  
Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.  
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 132938

**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pppg.ufpr.br/siga/Validante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 132938**

## **AGRADECIMENTOS**

Muitos foram aqueles que se fizeram presentes nesta caminhada. Aqui, singelamente, expresso todo o meu carinho e toda a minha gratidão.

Ao meu querido e destemido orientador, Dr. João Paulo Pooli, por ter me acolhido de forma carinhosa e generosa. Muito obrigada pela confiança e depois pela paciência para ler meus escritos tantas vezes. Cada orientação feita, cada problematização proposta foram essenciais para que eu chegasse a esse resultado.

À Eliane Pereira da Cruz, minha querida pedagoga da 1ª série do ensino fundamental, a qual tive o privilégio de encontrar na minha trajetória profissional, fonte de inspiração para a escolha da temática pesquisada.

Às minhas colegas de pedagogas, Mariza, Norma, Sueli, Rosineiva, Cristiane, Viviane, Simone Bizusko e Simone Delfes por sempre estarem dispostas a me ajudar e colaborar no percurso desta dissertação.

As minhas filhas amadas Paula e Elisa, por me ensinarem a amar com toda a força e profundidade de que sou capaz. E minhas sinceras desculpas pelo tempo que roubei de nosso convívio.

Agradeço à banca examinadora, professora Lúcia Hardt e professor Jacques de Lima Ferreira pelas sugestões tão importantes durante a banca de qualificação.

A minha mãe, Iolanda e meu pai João Miguel por terem me ensinado a ser independente e a lutar com persistência pelos meus sonhos.

De forma especial, quero agradecer à minha família pela torcida e apoio constante e, carinhosamente, ao meu esposo Reginaldo, pela grandiosa demonstração de amor em compreender os meus momentos de ausência.

Agradeço, acima de tudo, a Deus, pelo dom da vida, por abrir essa porta em minha vida e permitir a realização deste sonho!

“Peçam, e lhes será dado; busquem, e encontrarão; batam, e a porta lhes será aberta. Pois todo o que pede, recebe; o que busca, encontra; e àquele que bate, a porta será aberta” (Mateus 7:7,8)

## RESUMO

O objetivo dessa investigação é problematizar o campo da organização do trabalho pedagógico na escola pública, no contexto de atuação do pedagogo, analisando o dispositivo pedagógico nos processos de escolarização. As discussões sobre a organização dos contextos escolares e como ocorrem as relações nesses espaços vem acompanhando o desenvolvimento da sociedade moderna e é tema imprescindível para as reflexões relacionadas às pesquisas envolvendo a educação. Na conjectura de investigar a escola numa perspectiva de figuração social, o pedagogo escolar é compreendido como um profissional fundamental nos processos de organização escolar. A organização do trabalho pedagógico contempla ações desenvolvidas principalmente pelo pedagogo, que visam dar suporte as questões pedagógicas envolvendo estudantes e professores, porém não se resume somente a esses atores. Para as análises teóricas foram utilizados principalmente Michel de Certeau e Norbert Elias, além de Julia Varela, J. A. Comenius e Condorcet. A metodologia com abordagem qualitativa do tipo interpretativa foi construída a partir dos apontamentos de Howard S. Becker, Robert E. Stake. A análise de dados indicou que o pedagogo enfrenta diariamente o desafio de construir sua identidade profissional a partir das suas experiências e vivências em relação as práticas, existindo um descompasso entre o que a mantenedora pensa e orienta e como realmente é o cotidiano escolar. O campo da organização do trabalho pedagógico faz parte de um continuum crescente de investigação que está sujeito a revisões, críticas e aperfeiçoamento fruto de novas investigações, tendo em vista que as práticas pedagógicas são processos em construção.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Dispositivo. Figuração. Problematização. Pedagogo. OTP.

## ABSTRACT

The objective of this investigation is to problematize the field of organization of pedagogical work in public schools, in the context of the pedagogue's performance, analyzing the pedagogical device in schooling processes. Discussions about the organization of school contexts and how relationships occur in these spaces have been following the development of modern society and are an essential topic for reflections related to research involving education. In the conjecture of investigating the school from a social figuration perspective, the school pedagogue is understood as a fundamental professional in the processes of school organization. The organization of the pedagogical work includes actions developed mainly by the pedagogue, which aim to support pedagogical issues involving students and teachers, but it is not limited to these actors alone. For theoretical analysis, Michel de Certeau and Norbert Elias were used, as well as Julia Varela, J. A. Comenius and Condorcet. The methodology with a qualitative approach of the interpretive type was built from the notes of Howard S. Becker, Robert E. Stake. Data analysis indicated that pedagogues face the daily challenge of building their professional identity based on their experiences and experiences in relation to practices, with a mismatch between what the sponsor thinks and guides and how everyday school life really is. The field of pedagogical work organization is part of a growing continuum of investigation that is subject to revisions, criticisms and improvement resulting from new investigations, considering that pedagogical practices are processes under construction.

Keywords: School daily life. Device. Figuration. Problematization. Pedagogue. OTP.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Organização do percurso metodológico .....	72
FIGURA 2 - Mapa de Curitiba - em destaque o bairro Cidade Industrial de Curitiba.	75
FIGURA 3 - Acesso às salas de aula da Escola Sol.....	77
FIGURA 4 -Área externa da Escola Lua.....	78
FIGURA 5 - Sala da Equipe pedagógica Escola Sol .....	80
FIGURA 6 -Sala da Equipe pedagógica Escola Lua .....	81
FIGURA 7 - Imagem ilustrativa da capa do documento .....	85
FIGURA 8 - Etapas da análise de dados.....	86

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - FIGURAÇÃO OU CONFIGURAÇÃO?.....	53
QUADRO 2 - CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA SOL.....	76
QUADRO 3 - CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA LUA.....	77
QUADRO 4 - Sobre a Educação e a Pedagogia.....	89
QUADRO 5 - Desenvolvimento profissional: relação entre formação e atuação.....	92
QUADRO 6 - Organização do Trabalho Pedagógico na escola.....	95
QUADRO 7 - O pedagogo no espaço escolar.....	97
QUADRO 8 - As principais atividades do pedagogo no espaço escolar.....	99
QUADRO 9 - As correlações.....	102
QUADRO 10 - Planejar, organizar e executar a ação.....	104
QUADRO 11 - O pedagogo na escola.....	106
QUADRO 12 - O acompanhamento das atividades pedagógicas.....	108
QUADRO 13 - As dificuldades na prática pedagógica.....	110
QUADRO 14 - A formação continuada.....	112
QUADRO 15 - Participantes.....	115
QUADRO 16 - Dificuldades na construção do PPP.....	116
QUADRO 17 - Potencialidades e fragilidades do PPP.....	118

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

OTP	- Organização do Trabalho Pedagógico
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
CNS	- Conselho Nacional de Saúde
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa)
SEED	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
PPP	- Projeto Político Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA MODERNIDADE</b> .....	<b>24</b>
1.1 A OTP NAS FIGURAÇÕES ESCOLARES .....	28
1.2 E COMO FICA O PEDAGOGO NESTE CONTEXTO?.....	32
<b>2 O COTIDIANO COMO CAMPO DE ESTUDO</b> .....	<b>38</b>
2.1 NORBERT ELIAS: COTIDIANO, FIGURAÇÃO E PODER.....	38
2.2 O COTIDIANO SOB PERSPECTIVA DE MICHEL DE CERTEAU .....	55
2.3 COTIDIANO E PODER: ENTRE NORBERT ELIAS E MICHEL DE CERTEAU ..	60
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>63</b>
3.1 A PROBLEMATIZAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL.....	64
3.2 A PERSPECTIVA DA FIGURAÇÃO.....	68
3.3 A OPÇÃO POR UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA.....	69
3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	72
3.5 PERFIL DAS ESCOLAS PARTICIPANTES .....	74
3.6 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	79
3.7 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	82
<b>4 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b> .....	<b>86</b>
4.1 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	89
4.1.1 Sobre Educação e Pedagogia.....	89
4.1.2 Desenvolvimento profissional: relação entre formação e atuação .....	91
4.2 O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO .....	94
4.2.1 Organização do Trabalho Pedagógico na escola .....	95
4.2.2 As dificuldades do pedagogo na sua prática pedagógica.....	97
4.2.3 As principais atividades do pedagogo no espaço escolar .....	98
4.2.4 As correlações.....	101
4.2.5 Planejar, organizar e executar a ação .....	103
4.2.6 O pedagogo na escola .....	106
4.2.7 O acompanhamento das atividades pedagógicas.....	108
4.2.8 As dificuldades na prática pedagógica no ensino público .....	109
4.2.9 A formação continuada.....	111

4.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	114
4.3.1 Participantes na elaboração .....	114
4.3.2 Dificuldades na construção do PPP .....	116
4.3.3 Potencialidades e fragilidades do PPP .....	117
4.4 OS DISCURSOS E PRÁTICAS DO COTIDIANO ESCOLAR .....	119
4.5 O CADERNO TEMÁTICO DE OTP .....	122
4.5.1 Sobre a análise documental .....	126
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFPR.....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXO 2 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFPR.....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO 3 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA SEED/UNICESUMAR.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE 2– ROTEIRO ENTREVISTA .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE 3 –TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>154</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho investigativo tem como objetivo problematizar o campo da organização do trabalho pedagógico na escola pública, mais especificamente o contexto de atuação do pedagogo, analisando o dispositivo pedagógico nos processos desenvolvidos no interior das escolas. Pretende-se desenvolver uma investigação que distancie-se de metodologias clássicas, na qual a intencionalidade não está em produzir respostas. Para tanto delimitou-se os seguintes objetivos específicos:

1. Interpretar como se configura a organização do trabalho pedagógico em duas escolas da rede estadual de ensino do Paraná.
2. Analisar documentos da Secretaria Estadual de Educação que orientam o pedagogo sobre a organização do trabalho pedagógico.

De início, é importante pontuar que o entendimento em torno da problematização adotado nesta dissertação ampara-se nos estudos de Foucault (2004), como aquilo que permite tomar uma distância em relação as formas de fazer ou de reagir, e tomá-las como objeto do pensamento interrogando seus sentidos, as suas condições e seus fins. Assim a liberdade de pensamento em relação ao que se faz e o movimento pelo qual dele nos separamos, podemos constitui-lo como objeto do pensamento. Problematizar não está ligada a uma visão que critica algo, mas se detém na crítica o despertar para um olhar que tece e destece, que problematiza enquanto tece novamente, num movimento para soltar, libertar, alguém ou alguma coisa de sua amarras. Assim, nessa tecitura, ao olhar a escola compreende-se como sendo uma instituição fundamental para a sociedade e como é inevitável pesquisá-la, para ampliar os saberes que ajudam a entendê-la em relação as suas tarefas e significados.

O modelo de escola que temos hoje advém da cultura européia do século XII, inspirado nas instituições religiosas católicas, nas quais, além de ensinar a ler, escrever e fazer cálculos, se professava o catecismo católico. Para Varela “a Escola existiu sempre e por toda parte, não só está justificado que continue existindo, mas também que sua universalidade e eternidade a fazem

tão natural como a vida mesma, convertendo, de rebote, seu questionamento em algo impensável ou antinatural” (VARELA, 1992, p.68). Por ter se consolidado como algo necessário para a sociedade moderna, muito se tem estudado sobre a escola e os processos que desenvolve, pouco se coloca em discussão se é possível pensar em outros modos de organização escolar. Pensar em outros modos não é levantar a bandeira da revolução ou da transformação da escola, como muitos autores insistem em defender, mas criar um espaço de questionamento e problematização.

Nesse movimento de tecer e destecer a escola e as práticas que desenvolve, é considerável mencionar as valiosas e duradouras contribuições de Jan Amós Comenius, que promoveu junto com a constituição da escola moderna a sua preocupação em organizar o ato de ensinar para que todos pudessem aprender. Através de sua grande obra *Didática Magna*, publicada em 1649 em que propôs ensinar tudo a todos, consolidou-se como importante pedagogo do século XVII e um dos colaboradores da pedagogia moderna, conseguindo ver na escola o que muitos da sua época não perceberam, como a importância da didática, dos conteúdos e das metodologias para a organização do trabalho escolar e da prática pedagógica. É preponderante que discussões sobre a organização dos contextos escolares e como ocorrem as relações nesses espaços vem acompanhando o desenvolvimento da sociedade moderna e é tema imprescindível para as reflexões relacionadas ao campo da educação.

Nos estudos que envolvem a educação, escola e o cotidiano, tem-se um interesse social, uma vez que o ambiente escolar se torna relevante e significativo no processo de formação dos indivíduos<sup>1</sup>. Nesse sentido de investigar (olhar) a escola, numa perspectiva de *figuração*<sup>2</sup> social, o presente estudo fomenta como o dispositivo pedagógico opera nas figurações escolares e nos processos de organização do trabalho pedagógico, quando analisado a partir da circulação do discurso e nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

---

1Elias (1994) em *A sociedade dos Indivíduos* denomina de "indivíduo" a relação entre a pluralidade de pessoas com a pessoa singular, bem como a relação da pessoa singular com a pluralidade.

2 Estudar uma *figuração* social não é o estudo de um elemento, isolado: não basta a compreensão de aspectos do comportamento ou das ações dos indivíduos, é preciso mencionar a interdependência que as pessoas estabelecem entre si e nos contextos que estão inseridas.

Ao se referir a dispositivo pedagógico, compreende-se uma pesquisa que englobe um conjunto de elementos heterogêneos que encontramos na escola, porque, desde a organização da grade curricular, o uso do uniforme e as disposições dos estudantes em sala de aula, por exemplo, há uma intencionalidade pedagógica e, nessa intencionalidade, sempre há o dito (prescrito) e o não dito (práticas discursivas e não discursivas) que, se observadas, se reconfiguram de acordo com cada momento histórico.

Buscando estudos que contribuam para uma melhor compreensão dos contextos escolares, deparou-se com as produções do sociólogo Norbert Elias que, apesar de não ter se dedicado ao campo da educação, apresenta em seus estudos formulações que contribuem com um novo olhar para a escola, fugindo da análise clássica e objetiva de que o aplicável em uma escola pode ser aplicado em outra, esperando-se obter mesmo resultado. Elias (2000) propõe que os pressupostos de uma análise processual, possam inferir à pesquisa características nas quais os modelos e resultados façam parte de um *continuum* crescente de investigação, à luz de um desenvolvimento em que possam proceder revisões, críticas e aperfeiçoamento, fruto de novas investigações. A pesquisa na perspectiva elisiana caracteriza-se pelo cuidado em não se estabelecer estados antitéticos, mas na intencionalidade de deixar claro que os acontecimentos são processos em construção, ou seja, os fenômenos sociais só podem ser observados como evoluindo ou tendo evoluído.

No interior das figurações escolares os discursos e as práticas se constituem como experiências pedagógicas, criando redes de interdependência que são os pontos de ligação entre os profissionais que, Norbert Elias sustenta como sendo os “nexos de uma *figuração*”. Isso corrobora no entendimento de que esta pesquisa não está fechada em um percurso voltada para descobrimento de verdades ou mesmo na comprovação de hipóteses, mas em investigar os caminhos que conduziram uma determinada *figuração* para apresentar a realidade que é observada.

Um dos argumentos de trabalho, neste estudo, compreende o cotidiano como um espaço<sup>3</sup> onde acontecem “coisas”, sejam elas, práticas, discursos e relações de poder, concedendo um respeito ético às diversas pesquisas que, direta ou indiretamente, abordaram ou se referem ao cotidiano. A construção dos argumentos de trabalho ocorrem concomitante aos pontos de ancoragem teóricos proporcionando ao ato interpretativo, dentro da pesquisa, um distanciamento de interpretações puramente empíricas, pois “se o conhecimento científico deve ser construído, ao invés de montado ou fabricado, o que temos de fazer é uma consistente construção do argumento em favor do objeto” (POOLI, 1998, p.104). Portanto, trata-se de não analisar o dado pelo dado, mas assumir um rigor investigativo diante do objeto de pesquisa, promovendo um real trabalho de pensamento e não somente de um conjunto de procedimentos metodológicos capaz de conduzir o pesquisador a uma verdade.

Já o enfoque no cotidiano em estudos e pesquisas é recorrente, como pode ser encontrado nas produções de autores como Heller (1977), Schutz (1979), Lefebvre (1991) Maffesoli (1995) e Certeau (1998), sendo escolhida a perspectiva de Michael de Certeau para esta dissertação. O referido autor construiu uma importante parte de sua obra analisando “as maneiras de fazer cotidianas” das pessoas, propondo uma “teoria das práticas”. Segundo Certeau (1998) existe nas práticas, um estatuto análogo como o atribuído às fábulas ou aos mitos, como dizeres de conhecimentos que não conhecem a si mesmos. Tanto num caso como no outro, trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem.

No campo da pesquisa brasileira, encontramos produções de pesquisadores que abordam a temática do cotidiano escolar em diferentes perspectivas. Para André (2003, p. 14) o cotidiano é concebido como categoria de pesquisa, uma vez que “os sujeitos que atuam nas escolas estabelecem relações no seu dia a dia ‘fabricando’ um cotidiano próprio”, sendo que investigar como a instituição reage às normas do sistema educativo, aos desafios

---

3 O espaço aqui referido parte das proposições de Certeau (1998) que um espaço origina-se de um “lugar-praticado”

cotidianos, aos mecanismos de apropriação ou resistência e à “saídas” encontradas é uma das tarefas mais relevantes. Avelino (2015, p.14) apresenta o entendimento do cotidiano voltado para ambiente educativo ao referir-se que “o desconhecimento do aluno, as expectativas diferentes e as motivações distintas criam tensões e desencontros na escola, o que a torna um local bastante conflituoso quando no seu cotidiano”, e desenvolve uma interessante revisão sistemática em sua dissertação de mestrado em torno da temática cotidiano. Já Ferreira (2013), na sua tese de doutoramento, apresenta um olhar para o cotidiano das práticas dos adultos fora da sala de aula, estabelecendo um contraponto a muitos estudos que se atém a análises somente do cotidiano da sala de aula. É preponderante que, no campo da pesquisa em educação no Brasil, o estudo do cotidiano escolar pode ser evidenciando nas investigações de “questões do dia-a-dia” e, seus significados propiciam dados empíricos de grande valor para a produção de novos conhecimentos. Muitas vezes, as pesquisas focalizam questões envolvendo as relações que se desenvolvem dentro da sala de aula, entre professor-aluno, todavia não se pode desconsiderar que a escola não se resume somente a tais situações. Nesse sentido, considera-se que, além de toda uma estrutura física, há uma teia de relações entre os profissionais para garantir que a sala de aula atenda seu propósito maior, um espaço de aprendizagem.

Para o percurso desta dissertação, optou-se pela abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, pautando-se na experiência de pesquisador de Howard Becker, ao defender que as pesquisas qualitativas “têm menos probabilidade do que suas colegas quantitativas de serem explícitas sobre seus métodos” (BECKER, 1994, p.14), considerando também os estudos de Stake (2011) e Gatti (2012) sobre metodologias de pesquisa. Para Becker (1994) a escolha da abordagem qualitativa, quando atrelada a pesquisa sociológica pode incentivar pesquisadores a formular seus próprios métodos de maneiras que se adéquem a seus próprios problemas e ambientes. Sobretudo, garante que as adequações metodológicas propostas para os problemas de campo possam ser aplicadas e detenham valor, não só para a situação que as evocou, como

também para outras propostas de pesquisa, encontrando características cuidadosas que possibilitam descobrir novas informações, estabelecer relações ou para verificar e ampliar o conhecimento existente.

A natureza interpretativa ampara-se no perspectivismo nietzschiano como recurso para que a pesquisadora possa ressignificar seu posicionamento analítico, para além de uma única variável de um fato e amplie as possibilidades de constituição de um espírito livre, uma vez que compreende a interpretação com um processo inacabado. A inspiração nos escritos de Frederich Nietzsche sobre o perspectivismo, agrega a pesquisa a percepção que o mundo “visível” é um resultado de interpretações das práticas sociais, não havendo sentido em buscar uma verdade universal. Almejar uma verdade absoluta é sonhar com algo que não existe. Nesse sentido, a perspectiva de análise deste estudo, considera um olhar analítico, numa conjectura que não conduz a desintegração do objeto de estudo, mas mantém a originalidade, seu sentido, o seu vir a ser.

A justificativa para a proposição do estudo recai sobre a necessidade de produção de elementos teórico-práticos<sup>4</sup>, para analisar as práticas sociais no campo da educação, sendo relevante na ampliação das discussões sobre o estatuto do saber<sup>5</sup> pedagógico em escolas com diferentes contextos e redes de interdependência diversas. O estudo do campo da organização do trabalho pedagógico pode contribuir na performance de atuação do pedagogo, aperfeiçoando o planejamento e a tomada de decisões, desvinculando-se de uma posição reprodutora, mas que perspetive um novo olhar para os processos desenvolvidos no interior das escolas, sem desconsiderar aquilo que é proposto e previsto oficialmente. Apesar das escolas se organizarem e se apresentarem de forma mais ou menos semelhante durante todo um período letivo, há disparidades, características e necessidades próprias de cada figuração que conflitam com tendências de padronização da organização do trabalho escolar, como a implantação de modelos e protocolos que “deram certo” desconsiderando suas realidades.

---

4 E como a partir deles são produzidos discursos que operam no cotidiano escolar e na OTP

5 Apontamentos sobre o Estatuto do Saber Pedagógico, serão abordados no capítulo 2.

Embora seja um tema abrangente, há muito tempo utilizado para descrever premissas da prática desenvolvida pelo pedagogo, percebe-se uma inópia de estudos voltados ao aprofundamento e entendimento acerca das prescrições que envolvam a Organização do Trabalho Pedagógico e atuação desse profissional, tampouco a construção de referenciais teóricos para pautar a ação pedagógica no ambiente escolar (NAZAR, FERREIRA E POOLI, 2020, 03)

Ao colocar em discussão o campo da OTP, tem-se como propósito problematizar certas questões que a envolvem, não alimentando a ilusão de “inventar algo novo”, mas que considere a liberdade que o pedagogo, tem ou deveria ter, de demonstrar seu modo próprio modo de ver a escola. É desafiante problematizar e interpretar o ambiente escolar tendo como referência as ações desenvolvidas em determinado contexto e as relações estabelecidas pelos indivíduos. Nesse sentido, a aproximação com o campo empírico ocorreu em duas escolas da rede pública estadual do Paraná, localizadas no município de Curitiba, voltando-se para a complexidade do movimento da escola e suas práticas pedagógicas.

É necessário ressaltar que todas essas problematizações com a organização do trabalho pedagógico estiveram intrinsecamente vinculadas a minha inserção no campo da educação pública. Ao término do ensino fundamental em 1994, me vi diante das primeiras escolhas que impactariam minha vida, pois, ao concluir esta etapa de ensino ingressaria no ensino médio e, a perspectiva de me matricular no curso – para educação geral - não me agradava nem um pouco. Tinha em mente a possibilidade de cursar algo com uma formação mais concreta, para que pudesse ingressar e experienciar o mundo do trabalho.

Na ocasião, a possibilidade que tive acesso foi me matricular no curso de magistério do Colégio Estadual Lysímaco Ferreira da Costa. Iniciei o 1º ano pela manhã e, nas férias de início de ano, fui buscar um estágio, e obtive sucesso já na primeira entrevista, permanecendo nesta escola por 4 anos. No 2º ano, foi um desafio conciliar os estudos pela manhã e o estágio a tarde. Sempre saía correndo do colégio para conseguir chegar no ponto de ônibus e, caso perdesse o Vila

Formosa das 11h55, chegaria atrasada ao estágio. Vale ressaltar que o sinal do colégio batia às 11h50. Diante dessa correria, a partir do 3º ano, transferei os estudos para o período noturno, concluindo o curso de magistério em 1998.

Como atuava na Educação Infantil, ao término do curso de magistério, ingressei em 1999, no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Piloto, no curso de Estudos Adicionais em Educação Infantil, com duração de 1 ano, e já comecei a pensar em um curso de graduação. Em junho daquele ano, prestei vestibular no antigo CEFET-PR, para o curso de Tecnologia em Construção Civil, totalmente aquém da área que atuava, mas dentre as opções de oferta era o que mais me interessava, visto que meu pai sempre atuou nesta área. Neste curso, sobrevivi por um ano, tive muita dificuldade em acompanhar as disciplinas de exatas e acredito que isso se deve não só a mim, mas a formação voltada mais para a docência no curso de magistério. Concluí os estudos Adicionais em Educação e Infantil, continuei mais seis meses no CEFET-PR e tranquei a matrícula. No final do ano 2000, prestei vestibular para Pedagogia na UFPR e reconheço que o período que sobrevivi no CEFET-PR foi fundamental para minha aprovação, pois consegui superar algumas defasagens de conteúdos para o concurso do vestibular.

Na UFPR, cursei pedagogia no período noturno, sempre trabalhando no período da tarde e pela manhã quando surgiam oportunidades. Na universidade, encontrei velhas amigas com velhas mágoas que, enfim, no último ano, foram perdoadas. Fui uma estudante entre tantas outras, não participei de projetos de iniciação científica, uma vez que não podia abandonar o trabalho. No último ano da graduação, participei do concurso público para professor-pedagogo da Rede Pública Estadual do Paraná e fui aprovada, porém, só assumi efetivamente em 2007.

Após a conclusão da graduação, tive a oportunidade de atuar como coordenadora pedagógica em uma instituição particular por 2 anos. Esta experiência foi fundamental para no meu processo de constituição profissional, uma vez que atuava com uma colega pedagoga com vasta experiência na rede estadual, que sempre me indicava leituras e conversa comigo sobre o que é ser pedagoga, não deixando que as demandas de uma instituição privada ofuscassem o pensar a educação.

Em 2007, ao iniciar como pedagoga, acreditava já me sentir realizada profissionalmente. Fui para a escola, na expectativa de ser uma profissional acolhida pelos professores, como era na esfera particular. Encontrei um cenário em que o pedagogo era o profissional “intrometido” que tentava “ensinar” o professor sobre as suas aulas e que deveria dar conta dos estudantes indisciplinados que os professores “não queriam em sala”. Em junho, recebi um convite para atuar num departamento da Secretaria de Educação onde permaneci por quatro meses. Não tendo me adaptado e nem muito menos gostado, voltei para a escola.

Em 2008, iniciei em uma escola que havia ficado sem pedagogo no ano anterior, no período da manhã. Acho que os profissionais de lá gostaram de mim e do meu trabalho, pois estou lá até hoje. E é por mim e por eles que iniciei a busca pelo curso de mestrado. Por mim, para crescimento e enriquecimento profissional, e por eles, para que eu possa ajudar no desafio de pensar e fazer educação.

Não perder o vínculo com os saberes produzidos pela academia é algo que sempre tive em mente, após a conclusão do curso de Pedagogia em 2006. Esse vínculo se manteve por meio de cursos de extensão. Motivada pelo programa “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, cuja capacitação foi desenvolvida pela UFPR, elaborei meu primeiro projeto de pesquisa e participei da seleção do mestrado acadêmico em 2015. Tive sucesso na prova escrita, no entanto, não fui aprovada na entrevista. Essa não aceitação fez com que eu parasse um pouco e refletisse se realmente seria capaz de ingressar num curso deste nível e até considerei desistir desse sonho. Em 2019, me inscrevi na seleção do mestrado profissional e com meus esforços e as bênçãos de Deus, obtive aprovação e comecei a realização desta tão desejada pesquisa. Assim, a partir dos pressupostos descritos, agora apresenta-se a estrutura desta dissertação.

No capítulo 1, “A organização do trabalho pedagógico na modernidade”, realiza-se uma contextualização do trabalho escolar, a partir do estatuto do saber pedagógico instituído pela modernidade e suas proposições, as quais perpetuam direta ou indiretamente na concepção de escola da atualidade.

Expõe-se também sobre o campo da organização do trabalho pedagógico escolar, bem como as contribuições e especificidades do trabalho do pedagogo.

No capítulo 2, “A abordagem do cotidiano”, apresenta-se os fundamentos que orientam a pesquisa discutindo a partir de Norbert Elias e Michel de Certeau as possíveis aproximações entre seus estudos sobre o cotidiano e as relações de poder nele percebidas.

No capítulo 3, “A pedagogia entre problematizações e interpretações”, descreve-se a metodologia utilizada na pesquisa que acrescenta a abordagem qualitativa de natureza interpretativa a utilização de conceitos-ferramenta como a Problematização de Michel Foucault, o conceito de Figuração e redes de interdependência de Norbert Elias e o Perspectivismo-interpretativo de Friedrich Nietzsche como pontos de ancoragem. A construção deste percurso está em compreender o ambiente em investigação, produzindo conhecimentos sobre o objeto de estudo delimitado. Com a finalidade de ter um distanciamento de provocações que possam causar polêmica, pretendendo desenvolver uma leitura diferente de um problema já existente, “fugir do mais do mesmo”, pois quando se produz mais de algo que já é evidenciado, corre-se o risco de continuar estacionado e não haver desenvolvimento algum.

No capítulo 4, “Apresentação e interpretação dos dados”, expõe-se a analítica e interpretação dos resultados obtidos a partir da coleta de dados, apresentando uma problematização em torno das entrevistas semiestruturadas e da análise documental. Distanciando-se de estabelecer posicionamentos antitéticos, neste trabalho o contexto da teoria e da prática vai ser utilizado no sentido que lhe dá Nietzsche, no qual opera-se sinalizando que na organização do trabalho pedagógico não há vinculação direta entre teoria e prática.

No capítulo 5, apresenta-se as considerações da pesquisa a respeito desse trabalho e os resultados que possam ampliar as formas de se interpretar a escola enquanto figuração social, contribuindo para performance da prática pedagógica do pedagogo escolar e dos processos educativos.

A realização desta pesquisa assumiu um importante marco no meu desenvolvimento profissional, pois ao problematizar o cotidiano escolar e o

campo da organização do trabalho pedagógico, tendo dados empíricos de duas escolas com realidades distintas, foi possível mudar o olhar em torno do trabalho que o pedagogo desenvolve dentro do espaço escolar.

## 1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA MODERNIDADE

As discussões propostas para este capítulo têm como objetivo abordar a organização do trabalho pedagógico (OTP) numa perspectiva processual e contemporânea. Neste esforço de depreender sobre a escola atual, constatou-se ser inevitável revisitar acontecimentos e mudanças configuradas pela modernidade, período compreendido entre os séculos XVI e XVIII. De forma breve, tentar-se-á contextualizar alguns elementos que emergiram nesse período, e que, direcionaram à constituição da figura de organização escolar que temos hoje.

Nos estudos de Varela (2002), há inferências para fomentar discussões, questionamentos e apontamentos acerca da atual organização escolar, fruto de um processo definido como “pedagogização dos conhecimentos”. A autora aduz que essa pedagogização surge a partir dos primeiros ensaios da separação do mundo das crianças de um mundo de adultos, o que mais tarde se caracterizaria como infância. Esse movimento ocorreu mais fortemente nos países católicos, com as instituições escolares religiosas, tendo como principal colaborador o sistema de ensino do jesuítas, que instaurou a necessidade de se organizar e selecionar os saberes para se “moldar” os pequeninos de acordo com a doutrina, a moral e virtudes por ela apostoladas.

Os saberes, tanto da cultura clássica como da cristã, foram desse modo selecionados e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade crescente, ao mesmo tempo em que se viram submetidos a censuras, em função de sua bondade ou maldade em relação à ortodoxia católica, em função portanto, de seu caráter moral (VARELA, 2002, p. 88).

A partir dessa proposta de ensino pautado nas “boas letras” e nas “virtudes”, instituiu-se significativas mudanças, as quais agregaram elementos à configuração da escola que se tinha até aquele momento, causando, por exemplo, uma “série de expropriações de poderes detidos, até então, pelos estudantes” (VARELA, 2002, p.88). Como efeito dessa pedagogização, Varela (2002, p. 89), aponta três aspectos marcantes para aquela época e que permanecem por períodos posteriores, ao longo da história da educação. Dentre estes aspectos estão: 1) a perda da cooperação

entre mestres e aprendizes – que acontecia nos liceus - pois os estudantes tornaram-se subordinados a seus mestres, tidos a partir de então, como únicos detentores do saber; 2) os saberes dos professores jesuítas voltavam-se para a reta doutrina da Igreja e eram desvinculados das urgências materiais, dos problemas da sociedade, demonstrando-se neutros e imparciais. 3) instauração de um aparato disciplinador em que penalizar e moralizar estava ligado a aquisição da verdade e da virtude, instituindo a disciplina e a manutenção da ordem da sala de aula desde aquela época.

Ocasionalmente, essas proposições de mudanças contribuíram para iniciar um processo de alteração da figuração escolar como se conhecia até então. Tencionado a servir uma nova lógica da “ciência pedagógica”, esse “estatuto do saber pedagógico” fez com que os jesuítas colocassem “em ação uma maquinaria escolar que não apenas contribui para dotar as crianças de um estatuto especial, mas que também converteu seu sistema de ensino, nos países católicos, num sistema modelo para as demais instituições escolares [...]” (VARELA, 1994, p. 88).

As demandas prementes desse “estatuto do saber pedagógico” sempre acompanharam a história das instituições escolares, as quais inspiradas naqueles pressupostos dos religiosos jesuítas, foram a pequenos e constantes passos, instituindo a normatização e regulação das práticas pedagógicas em um estatuto de “fazer pedagógico”. E acompanhando essa disseminação do sistema de ensino jesuíta voltado ao controle dos saberes e do disciplinamento dos corpos, ocorre a difusão de práticas pedagógicas pautadas nas virtudes e moral católica que deram início a constituição de uma das características marcantes da escola moderna: o professor detentor do único e verdadeiro saber.

Em oposição ao sistema de ensino dos jesuítas, surge, a partir do “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”, de Jan Amos Comenius, contribuições e elementos que auxiliaram na estruturação do pensamento pedagógico na modernidade. Conduziu uma profunda reformulação dos métodos didáticos e um novo olhar para a organização e funcionamento das escolas, propondo um modelo que permanece, de certa forma, até os dias atuais. Tais propostas idealizadas ficaram registradas pelo autor, em sua obra *Didática Magna* (1657), que foi

considerada um dos primeiros registros da pedagogia moderna, ao recomendar diferentes formas de organização do espaço escolar, com enfoque nas práticas pedagógicas, a fim de ampliar as possibilidades de mais pessoas terem acesso ao processo de escolarização.

Foi justamente essa proposta de ampliar o acesso à escola, em diferentes idades e sem distinção entre homens e mulheres que contribuiu para que o pensamento e o método comeniano fossem fortemente conhecidos e difundidos pelo mundo. Fundamentando-se em que as coisas acontecem em uma ordem tal como na natureza, o método propunha que as ações e intervenções do processo de ensino precisavam olhar para o estudante como alguém em desenvolvimento, o qual requer cuidados atentos e constantes. Dessa forma, atribui-se à escola uma demanda de organização que fosse capaz de dar os suportes necessários para que tal desenvolvimento se materializasse através do acesso ao conhecimento.

As proposições apresentadas por Comenius detinham a preocupação principal em organizar uma didática para que os professores atendessem aos estudantes e garantissem um mínimo de aprendizagem, com o propósito de que “se conseguirmos obter esse efeito, veremos que o reino dos céus nos infundirá a sua força, como nos tempos passados” (COMENIUS, 2017, p. 7).

Seguindo nesta breve reflexão sobre a instauração do estatuto do saber pedagógico e a organização escolar proposta pela modernidade, propõe-se tecer mais um fio nesta teia de episódios históricos. Para tanto, o contexto histórico da Revolução Francesa traz consigo elementos importantes nessa tessitura. Marcado pelo rompimento do poder real até então baseado numa dádiva divina, é nos movimentos pós-revolução que surgem, dentre as discussões sobre as concepções de modelo de Estado que se almejava, proposições sobre os rumos da educação.

Num momento de confronto de pensamentos conservadores, moderados e liberais, defendendo os ideais liberais iluministas, têm destaque as propostas de Condorcet e seu ambicioso projeto pedagógico de instrução pública<sup>6</sup>. Para Boto

---

6 Boto (2003) expõe que Condorcet compreendia a instrução – como Diderot – por seu papel de esclarecimento, como estratégia privilegiada, formadora de códigos de civilidade e, principalmente, de registros de civilização.

(2003), nesse projeto de organização<sup>7</sup> das escolas proposto por Condorcet, a educação não só seria igual e universal, mas também completa conforme as circunstâncias permitissem; todos deveriam receber igualmente o máximo de instrução que a sociedade pudesse comportar naquelas circunstâncias historicamente dadas de modo que, progressivamente, o conhecimento fosse espreado, com maior intensidade, para um conjunto mais amplo de pessoas.

Essa proposta de organização escolar, transformou-se no livro “Memórias sobre a Instrução Pública”, publicado em 1971, no qual Condorcet, descreve minuciosamente esse projeto pedagógico destacando que “a educação não pode se confundir com propaganda política, sob o risco de dar origem a uma submissão política e intelectual”(CONDORCET, 2008, p.11). Portanto, constata-se que, já naquela época iniciou-se um discurso em que a organização escolar e os princípios definidos pela escola não estão a serviço de nenhuma classe social, crença religiosa ou posição política, mas a serviço do indivíduo e da sociedade. Muitos dos conceitos presentes na história da Pedagogia, como instrução pública, serviço público, obrigatoriedade, laicismos, gratuidade, são resultados desse processo que, aqui é interpretada como uma proposta, mesmo que subjetiva, para a organização do trabalho pedagógico escolar.

Revisitar, ainda que brevemente, o movimento de mudança das figurações escolares proposto pela modernidade, permite pensar como se deu a instauração da instituição escolar no decorrer da história e o percurso de luta pela gratuidade e universalidade do ensino. Nestes breves apontamentos procurou-se destacar que, por meio da organização do trabalho pedagógico escolar e das práticas pedagógicas, em diferentes épocas, a figura de escola que se tem até o momento foi e está se constituindo.

---

<sup>7</sup>Plano elaborado sob a direção de Condorcet na Assembléia Legislativa Francesa, lido na tribuna entre os dias 20 e 21 de abril de 1792.

## 1.1 A OTP NAS FIGURAÇÕES ESCOLARES

As discussões que envolvem como se organiza o trabalho pedagógico estão presentes, mesmo que de forma discreta e indireta nos movimentos de reconfiguração das escolas ao longo de diferentes períodos históricos. Demonstrando que, ao longo de um percurso sócio-histórico, a intencionalidade em mudar algo na organização escolar precisou ser acrescida de um certo disciplinamento para alcançá-lo, o qual se perfaz por meio do trabalho pedagógico síncrono às práticas sociais.

Na atualidade, a temática da organização do trabalho pedagógico (OTP) tem estado presente nos documentos normatizadores oficiais e nas pesquisas acadêmicas que envolvem o campo da educação. Apesar de não ser algo novo, a OTP apresenta lacunas e questionamentos quando é posta em discussão, uma vez que não admite uma definição determinista. Foi a partir dessa multiplicidade de elementos, que corroboram para a interpretação das figurações escolares, que optou-se por contextualizar a organização do trabalho pedagógico nesta etapa da pesquisa, pois de acordo com Nazar, Ferreira e Pooli (2020), quando a organização do trabalho pedagógico é pensada a partir da perspectiva do conceito de figuração<sup>8</sup>, de Norbert Elias, apresenta a possibilidade de outros olhares para o contexto escolar, rompendo com o fato de predominar sobre o aspecto pedagógico a submissão à questões burocráticas e emergenciais.

Ao pesquisar documentos oficiais que regulamentam e orientam as escolas brasileiras e o discurso que apresentam em relação a OTP, encontrou-se na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em seu capítulo III, artigo 54, que:

É pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola conceber a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas. § 1º As instituições, respeitadas as normas legais e as do seu sistema de ensino,

---

8 Esse conceito será discutido e aprofundado no capítulo 2.

têm incumbências complexas e abrangentes, que exigem outra concepção de organização do trabalho pedagógico, como distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas, incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja ela inserida (BRASIL, 2013, p. 77).

Como exposto, a organização do espaço/tempo é desafiador, visto que, muitas vezes na realidade escolar, “as questões relacionadas à Organização do Trabalho Pedagógico nem sempre estão bem demarcadas, isso se deve ao fato de que a OTP é um tema amplo, que compreende diferentes aspectos dentro de um contexto” (NAZAR, FERREIRA E POOLI, 2020, p. 02), as quais estabelecem uma ligação direta com a complexidade, na qual o cotidiano<sup>9</sup> escolar imerge e nas diferentes configurações das escolas.

É válido salientar que esta proposta de desenvolver um estudo sobre a OTP consiste em focalizar como o dispositivo<sup>10</sup> pedagógico opera nas figurações escolares, mas não com a intenção de estabelecer uma disputa entre eficiência e eficácia, outrossim propor uma análise interpretativa que amplie as discussões dessa temática dentro do campo da educação, contribuindo na performance de atuação do pedagogo.

Nos textos e pesquisas acadêmicas, a OTP no espaço<sup>11</sup> escolar apresenta diferentes entendimentos e interpretações, como aponta uma investigação do tipo Estado da Arte<sup>12</sup> proposta por Nazar, Ferreira e Pooli (2020), na qual demonstram a relevância de se compreender melhor a organização do trabalho pedagógico como campo teórico, para possibilitar o aperfeiçoamento das ações pedagógicas constituídas no espaço escolar, como os processos formativos e de construção de práticas pedagógicas, bem como construir um aporte teórico para pesquisadores e demais envolvidos com esse campo.

---

9 Cotidiano como espaço em que ocorrem discursos e práticas sociais.

10 Sobre a questão do dispositivo pedagógico, consultar capítulo 4

11 A considerar a perspectiva de Michel de Certeau que o espaço se constitui em “lugar praticado”.

12 Estudos de revisão, como o estado da arte proporcionam ao pesquisador um melhor entendimento da temática a ser pesquisada.

Todavia, há pesquisas nas quais os pesquisadores atribuem à OTP uma ligação, na maioria das vezes, às ações pontuais no interior das escolas, também sendo importantes para a construção interpretativa em torno desse campo. Como expõe Haddad:

Na escola a organização do trabalho pedagógico também é necessária para que o processo ensino-aprendizagem se efetive. No entanto, essa organização pode se estruturar sobre uma perspectiva burocratizada, na qual interessa o preenchimento de fichas, documentos e relatórios para cumprir exigências das Secretarias de Educação e Núcleos de Educação, ou pode realmente possibilitar uma reflexão e redirecionamento sobre o processo pedagógico (HADDAD, 2016, p. 231-232)

Para tanto, diante dos apontamentos até aqui levantados, indaga-se: Mas afinal, por que e para que se organiza o trabalho pedagógico? Entendida como a dinâmica dos processos que dão vida à escola, a OTP ocupa um espaço entre táticas e estratégias <sup>13</sup>, evidenciadas na cotidianidade e nas relações interdependentes entre os indivíduos. É relevante salientar que essa dinâmica de ações realizadas no espaço escolar necessita convergir, para mapear, identificar e propor encaminhamentos que direcionem para alcançar o propósito maior a que essas figurações se propõem: um processo de ensino que leve a aprendizagem integral dos estudantes.

Ao problematizar a OTP, detêm-se um importante e forte disparador para compreender uma figuração escolar, pois possibilita analisar os seus avanços e também seus problemas, fornecendo informações sobre o contexto em que o trabalho é organizado pelos pedagogos para atender as demandas de uma determinada escola. As informações sobre esses procedimentos são significativas, devido às incidências que podem causar nas relações com o pedagogo, corpo docente, gestor escolar, estudantes e comunidade e assim “pisamos em solo mais firme quando o ponto de partida não são muitos indivíduos singulares, mas a figuração que formam entre si”. (ELIAS, 2001b, p.110).

---

13 A abordagem dada a questão da relação estratégia e tática é na perspectiva de Michel de Certeau, que pode ser consultada no capítulo 2.

A cotidianidade apresenta situações que precisam não só serem pensadas, mas também resolvidas, o que demanda uma interlocução entre os envolvidos para definirem as estratégias em relação aos procedimentos e encaminhamentos a serem realizados no contexto escolar. É neste momento que um trabalho estruturado reflete em uma OTP com resultados efetivos e positivos em relação ao processo educativo. Reafirma-se que as questões condizentes à organização do trabalho pedagógico requer dos indivíduos um olhar diferente para a prática, não no sentido do “fazer pedagógico”, mas no sentido de acontecimento e experiência pedagógica, onde habilidades para trabalhar com o diferente e com as múltiplas situações do cotidiano, dão conta de corresponder e atender um conjunto situações que nem sempre estão prescritas e delimitadas.

Devido a dinâmica da escola, pedagogos, gestores e docentes nem sempre atribuem um grau de importância para refletir e questionar os efeitos de suas práticas sobre o processo educativo, ou seja, problematizar a realidade vivida. Desse ponto de vista, muitas questões podem ficar sem direcionamento da instituição que, por conseguinte enfrentará dificuldades em relação às questões que envolvem a organização do trabalho pedagógico.

Problematizar não significa dar conta de todos esses elementos e esferas, mas, tendo em vista o recorte almejado, trazer as muitas questões e interpretações diversas dispostas no campo social, abrindo seu objeto e as certezas sobre ele para outras perspectivas. Essa atitude analítica significa aceitar que, se não há uma origem do problema, tampouco haverá a solução final para o mesmo. Sendo possível ao pesquisador somente lançar respostas afirmativas ao problema, mudar o endereçamento. (VINCI, 2015, p. 213 e 214)

Dessa forma, a partir do diálogo entre os profissionais envolvidos no processo educativo, aquilo que poderia decorrer de forma fragmentada e pontual, garante a oportunidade de um momento de reflexão prático-teórico para que as mesmas situações não voltem a acontecer. Todavia, ter divergências é inevitável e, diante disso, o esclarecimento de quais são os objetivos e os ajustes necessários nas questões envolvendo a OTP são essenciais para reiterar a força do trabalho coletivo, uma vez que a realidade do espaço escolar é muito mais amplo do que se pode perceber.

## 1.2 E COMO FICA O PEDAGOGO NESTE CONTEXTO?

O perfil de atuação do pedagogo vem sendo tecido em meio a um conjunto de circunstâncias decorrentes de exigências em diferentes contextos históricos, nos quais as ações de orientar, supervisionar e administrar, foram marcadamente fixadas na figura deste profissional. Nazar, Ferreira e Pooli (2020) apontam que, para ascender de uma postura ingênua a uma postura crítica, é necessário que o pedagogo tome consciência dos condicionantes objetivos de sua ação, compreendendo que tal percepção requer um exame do contexto em que ele se insere.

Na rede pública estadual do Paraná, ambiente em que é realizada a presente pesquisa, o pedagogo<sup>14</sup> é o profissional que tem como uma de suas atribuições a organização e a articulação do trabalho pedagógico, agindo em todos os espaços onde a prática pedagógica está acontecendo. Assume, assim, diferentes responsabilidades, mas que focalizam na aprendizagem e no processo educativo. Essa atuação profissional ocorre de modo a atender diferentes demandas de um “fazer pedagógico”, tais como o acompanhamento do planejamento das aulas realizado pelo corpo docente, o atendimento de diversas situações envolvendo os estudantes e comunidade escolar, e outras mais que serão abordadas posteriormente, na análise e interpretação dos dados.

As atividades de rotina do pedagogo, entretanto, não podem se sobrepor a responsabilidade profissional, em manter ativa e frequente a reflexão da prática em prol da valorização da escola enquanto instituição civilizatória e espaço de construção de saberes.

Na maioria das vezes a escola viva não funciona como a teoria quer. Poucas vezes as pesquisas levam em consideração como os pedagogos

---

14 Profissional licenciado em curso de Pedagogia, há estados brasileiros em essa função é atribuída ao Coordenador Pedagógico, não sendo necessária a formação específica em Pedagogia.

lidam com seus problemas cotidianos, como aprendem com sua experiência, como regula ou transgridem regras, como improvisam independente das disposições legais e políticas, como resolvem conflitos ou como elaboram novos discursos pedagógicos junto à comunidade escolar. Demasiadas vezes a macropolítica academicista esconde a micropolítica cotidiana (POOLI; FERREIRA, 2018, p.82- 83).

Na tese de doutorado intitulada “Políticas para o trabalho dos pedagogos na Rede Estadual de Ensino do Paraná (2004 – 2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação”, Haddad (2016) realiza um estudo sobre os sentidos das políticas formuladas e implementadas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná, com a implantação da Lei Complementar nº 103/2004, e aponta contradições ao constatar que o trabalho de mediação do ensino-aprendizagem realizado pelos pedagogos não é o foco principal de sua atuação.

A dissertação de mestrado de Tulio (2015), intitulada “Identidade do Pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública”, apresenta uma pesquisa sobre o trabalho do pedagogo na rede pública municipal de Curitiba dos anos iniciais. Com a proposição de discutir o que caracteriza o trabalho e a identidade do pedagogo, a autora constata que muitos profissionais revelam insatisfação em relação ao que gostariam de fazer e o que realmente fazem nas escolas, revelando também nos dados da pesquisa, que aquele profissional compreende que a relação pedagógica é uma relação humana, permeada de conflitos de ideias e diálogos constantes.

Se há algo de concreto que possa “indicar” como ação nessa empreitada de coordenar uma escola, ação é o diálogo, constante, permanente, franco e explicitado. Um diálogo que exercita a escuta com tolerância para entender o que o outro diz, independente do que seja, expressa singularidades que compõem o todo do grupo, o todo da escola. Um diálogo em que os participantes se empenhem na busca da compreensão do outro, de maneira compromissada, séria e que não perca de vista os motivos que os leva a dialogar – o desejo de melhorar as ações pedagógicas (SOUZA, 2003, p.111)

Diante dessas múltiplas atribuições, em que condições o trabalho do pedagogo é organizado para que reflita numa OTP que atenda as demandas e necessidades da escola? Esta indagação reside na complexidade e responsabilidade do trabalho desenvolvido pelo pedagogo na escola pública. A

complexidade está em problematizar os processos vislumbrando práticas para além de um “fazer pedagógico”, mas que pressupõe tais ações enquanto acontecimentos e experiências pedagógicas, envolvendo diferentes indivíduos que, quando realizadas, atendam e contribuam às necessidades das figurações escolares. E a responsabilidade reside na percepção de que outros indivíduos estabelecem relações interdependentes entre si, ou seja, da mesma forma que o pedagogo apresenta pressupostos orientadores para a ação docente, o docente fornece informações relevantes para o pedagogo aperfeiçoar e estruturar os procedimentos que realiza, atentando-se que “a maneira de lidar com as pessoas é calculada com precisão, de acordo com o objetivo de quem ‘lida’” (ELIAS, 2001b, p.122).

Estabelecendo uma relação com a perspectiva elisiana das relações sociais, em sua prática pedagógica, o pedagogo precisa considerar que não é possível separar grupo de professores, de estudantes, de pedagogos, pais, funcionários. A percepção e o reconhecimento de que esses grupos estão envolvidos numa rede interdependente de relações e o olhar para escola como figuração social, desocultarão pequenos espaços, porém valiosos, de margens de manobra para a ação do pedagogo.

Indubitavelmente, o trabalho do pedagogo não pode ser totalmente prescrito, por mais que existam evidências que “os sistemas educacionais são herdeiros de uma lógica burocrática na qual o trabalho de baixo é regulado de cima por uma norma de convergências e prescrições”. (THURLER; MAULINI, 2012, p.15). Essa intencionalidade de regular, por meio de legislações e normatizações o que é pedagógico, percebido nas políticas de currículo, registro de conteúdos e avaliações, plano de trabalho docente, adaptações curriculares, plano de ação da escola, nos registros de formação continuada, entre tantos outros, não pode corroer a figura e importância do pedagogo como um articulador prático-teórico no contexto escolar, tampouco em como a escola se identifica numa tentativa de moldar as suas configurações.

Thurler e Maulini (2012) indicam que há uma margem de manobra percebida através de suas pesquisas e experiências, em que o poder real<sup>15</sup> não é sempre e tão somente descendente, mas que pode – neste caso o pedagogo - conscientemente ou não, com conhecimento ou não da hierarquia, aproveitar dessa margem de liberdade para fazer mais, menos ou diferente do que é explicitado. Todavia, o espaço escolar não se modifica como a programação de uma máquina, na qual pode-se fixar alternativas. Mas, por meio das táticas<sup>16</sup>, o profissional pedagogo pode atuar e operacionalizar em relação a essas possibilidades de manobra, afinal “é tempo de aprender com os pedagogos” (POOLI; FERREIRA, 2018, p.83).

Reitera-se, portanto, os apontamentos levantados por Nazar, Ferreira e Pooli (2020), em que há diferentes formas de entendimento sobre a OTP no espaço escolar, não sendo possível estabelecer um conceito estático para defini-la. Pressupõe-se que uma definição conceitual é limitada, uma vez que exclui as demais possibilidades e perspectivas, e que o espaço escolar não é inerte, mas repleto de ações, de mudanças, de contradições e de movimento.

É possível depreender que o estudo do campo da OTP requer um posicionamento do pesquisador em considerar que não há entre teoria e prática, uma relação, mas uma interdependência na qual a existência de um é indissociável do outro. A condição do pedagogo neste cenário da escola moderna, perpassa pela responsabilidade em apreender que a prática pedagógica vai além do “fazer pedagógico”, tendo em vista que a própria teoria é a ação, um momento do autêntico, em que o ato de pensar para se fazer algo já é o pressuposto de uma elaboração teórica.

Dessa forma as discussões que envolvem teoria e prática têm uma análise importante no decorrer desta pesquisa, não necessariamente voltada para a relação teoria e prática estabelecida em muitos dos cursos de pedagogia. Com inspiração em Nietzsche (2008), assume-se a posição de que na realidade o que importa é

---

15 Entenda-se como as obrigações e determinações impostas às escolas pelos governos e sistemas de ensino.

16 A tática aqui é como a ação de colocar em prática tudo aquilo que é proposto e previsto oficialmente, sem desconsiderar as especificidades daquela figuração.

problematizar as práticas numa perspectiva de mundo prático<sup>17</sup>. Atendendo quando o autor alerta como sendo perigosa a diferenciação entre “teórico” e “prático”, pois nessa dualidade qualquer que seja a resposta da teoria, a prática deve ser apreciada somente seguindo a critérios próprios.

Nietzsche (2008) contribui na medida em que aponta que separar teoria e prática seja uma distinção nefasta, como se houvesse um instinto particular sobre a verdade (teoria), sem olhar os problemas de utilidade e de perigo (prática) e afastasse todo mundo dos interesses práticos (mundo prático). Assim, na perspectiva nietzschiana, há que se levar a coragem e o rigor longe o bastante para ousar romper com tal submissão. “Não viver com duas medidas! Não separar teoria e prática”.

Outro autor que propõe debater teoria e prática é Veiga-Neto (2015), ao tratar dessas relações no âmbito da educação, considera que abordagens pedagógicas sobre teoria e prática sejam um falso problema, argumentando que, imanente a qualquer prática existe sempre uma teorização. Com a expressão “falso problema” o autor chama a atenção para o fato de que o problema existe da fato, porém é falso. Assim ao invés de se procurar uma solução para ele, se torna mais interessante dar a volta por fora dele, examinado-o de fora, investigar de onde vem, como foi instituído ou como apareceu e, por fim se afastar dele ou conviver com ele, contudo, sem levá-lo muito a sério.

Não faz sentido — e nem mesmo é possível — pensar a prática sem uma teoria que a abrigue enquanto prática. Além do mais, se a própria teoria já é uma prática — e, como já vimos, a prática só é prática sob o abrigo de uma teorização que lhe dê (pelo menos, um mínimo de) sentido —, tentar pensar a prática a partir de uma teoria ou, no sentido inverso, tentar formular uma teoria a partir da prática, são como que furos na água líquida... (VEIGA-NETO, p.132)

Nesse sentido, nas problematizações envolvendo a OTP, as práticas pedagógicas precisam deixar de ser interpretadas simplesmente como aquilo que não é teoria, ou como modos concretos de realizar alguma coisa,

---

17 Aquilo que compõe a realidade, o embate entre perspectivas, que nasce a cada instante e onde o devir traz novos elementos que podem ser incorporados ou não.

mas pensadas como “o domínio tanto daquilo a ser descrito, analisado e problematizado quanto, ao mesmo tempo, o domínio das próprias descrições, análises e problematizações que são colocadas em movimento.” (Veiga-Neto, 2015, p.133). Descrever, analisar e problematizar se referem a coisas concretas, que necessariamente não remetem ou precisam de uma teoria, mas se constituem como condutas e discursos que circulam no espaço escolar determinando processos com uma narrativa própria. Atentando que o uso comum do enunciado “na teoria é uma coisa e na prática outra”, evidenciado em narrativas do cotidiano escolar, remete invariavelmente para uma separação entre teoria e prática, com possibilidades limitadas de cruzamentos, intersecções, interligações, voltando-se somente para relações causa e efeito. Todavia, enquanto se utilizar esse tipo de entendimento não será possível se avançar para outros contextos que permitam a produção de outros significados, rompendo com esse pensamento antitético.

Em síntese, na perspectiva dessa pesquisa, a organização do trabalho pedagógico não se enquadra em pressupostos de ter uma teoria ou práticas que possam defini-la. A concepção de OTP não se resume somente a modelos de organização de espaços e tempos escolares ou de instrumentos de regulação. Ela assume, também, um caráter articulador entre os pressupostos curriculares e as práticas sociais que ocorrem no cotidiano das escolas. Tendo em vista que a OTP e as práticas pedagógicas são práticas imersas na cotidianidade, na sequência o capítulo 3 apresentará o cotidiano como campo de estudo.

## 2 O COTIDIANO COMO CAMPO DE ESTUDO

A importância de incluir o estudo sobre o cotidiano<sup>18</sup> numa pesquisa envolvendo o contexto escolar, consiste na aproximação a uma fonte de pesquisa expressiva em detalhes. A observação daquilo que é habitual, como as situações cotidianas e os significados que os discursos e as práticas assumem em diferentes contextos, é suscetível à problematização<sup>19</sup>, contribuindo na aproximação e interpretação<sup>20</sup> do campo empírico favorecendo ao pesquisador um distanciamento de uma análise clássica e objetiva. A distância aqui referida, considera diferentes pontos de vista em uma análise científica, para além da comprovação de hipóteses ou a resposta à perguntas previamente elaboradas. Distingui-se, portanto, em tornar-se uma construção teórica tendenciosa, baseada na comprovação de hipóteses previamente levantadas, limitando o alcance da abordagem.

Nos fundamentos teóricos que se apresenta, pressupõe-se estabelecer um equilíbrio entre a complexidade em torno do entendimento do cotidiano como campo de estudo e as diferentes formas que a cotidianidade<sup>21</sup> pode operar na vida das pessoas e nas figurações das quais participam. Isso possibilita interpretar o cotidiano e perceber as interdependências e suas representações produzidas no campo das relações humanas e no espaço escolar.

### 2.1 NORBERT ELIAS: COTIDIANO, FIGURAÇÃO E PODER

Norbert Elias (1897-1990), foi um sociólogo alemão que viveu quase 40 anos na Inglaterra. Serviu nas forças alemãs durante a Primeira Guerra Mundial, estudou

---

18 O cotidiano será utilizado como conceito, e não somente relacionada a questão de rotinas.

19 A partir do conceito de problematização proposto por Foucault como um exercício crítico do pensar e produzir outras possibilidades

20 A partir das teorizações sobre perspectivismo de Nietzsche.

21 Nessa dissertação cotidianidade é tida como um processo envolvendo as características, qualidades ou particularidades daquilo que é cotidiano; aquilo que se reproduz diariamente em determinado contexto.

na Universidade de Breslau<sup>22</sup>, nos cursos de Filosofia e Medicina - completou a parte pré-clínica do treinamento médico, antes de se concentrar em Filosofia para seu doutorado. Alcançou o reconhecimento de suas obras somente em meados de 1970, em decorrência de sua teoria dos processos civilizadores.

Norbert Elias<sup>23</sup> desenvolveu um conjunto de trabalhos em que o cotidiano é considerado como componente indispensável para suas análises sociológicas, evidenciando, em suas construções, a cotidianidade das ações, costumes, estruturas sociais e individuais. A abordagem elisiana possibilita desvincular as teorias sociológicas da influência direta das ideologias sociais e políticas, através do movimento entre o empírico e teórico, defendendo a existência de um mínimo de evidência empírica para se afirmar algo.

O sociólogo propõe uma nova perspectiva para o estudo das relações sociais, defendendo a indissociabilidade entre indivíduo e sociedade, não sendo possível desenvolver pesquisas que não os considerem nessa inter-relação. Segundo Elias (2017, p. 77) “[...] as sociedades, no fim de contas, não são mais do que unidades compósitas em que os seres humanos individuais são as partes componentes”. Neste pensamento, adverte que, na forma utilizada hoje, os conceitos de indivíduo e a sociedade denotam dois objetos que existem independentes, enquanto, na realidade, se referem a dois níveis diferentes, porém inseparáveis, do mundo humano.

Em seu livro *O Processo Civilizador: uma história dos costumes* (1994a), Elias analisa os manuais de boas maneiras de diferentes épocas, para compreender as mudanças sociais e comportamentais que subsidiaram a civilização. Esses manuais se tornaram uma fonte considerável de informações, tais como a descrição

---

22 Cidade natal de Norbert Elias, atualmente localizada na Polônia.

23A vida profissional de Elias foi repleta de desafios como lutar na 1ª Guerra Mundial, viver em diferentes países por conta das perseguições nazistas, bem como perder os pais, vítimas da perseguição ao povo judeu. Mas experimentou ricos encontros com estudiosos da filosofia e da sociologia, por exemplo, com Karl Mannheim, Theodor Adorno, Marianne Weber (viúva de Max Weber) e Alfred Weber. Este “cidadão do mundo” experienciou diferentes culturas ao longo de sua caminhada o que contribuiu fortemente para instigar e aperfeiçoar suas formulações, nas quais dedicou importância à historicidade e aos processos de longa duração, como ferramentas para melhor compreender o presente. Entre suas publicações em língua portuguesa destacam-se: *A Sociedade de Corte*, *O Processo Civilizador I e II*, *Introdução à Sociologia*, Elias por Ele mesmo, *A Sociedade dos Indivíduos* entre outros.

detalhada de como os indivíduos deveriam portar-se nas mais diferentes situações do cotidiano, como comer, beber, dormir, manusear o garfo ou faca, o controle de questões corporais e comportamentais. Por meio do “controle das ações” cotidianas, o indivíduo poderia ser considerado civilizado ou incivil, e alerta:

O comportamento social e a expressão de emoções passaram de uma forma e padrão que não eram um começo, que não podiam em sentido absoluto e indiferenciado ser designados de 'incivil', para o nosso, que denotamos com a palavra 'civilizado' (ELIAS, 1994a, p.73)

Fica perceptível nos estudos do sociólogo, a preocupação de não se estabelecer qualquer modelo de classificação ou diferenciação, nem divisões e subdivisões em relação a análise do processo civilizatório pelo qual os indivíduos perpassam, mas sim a intencionalidade em compreendê-lo como algo em incessante modificação, ocorrendo de forma gradual, imerso na cotidianidade da vida. Isso remete a atenção e cuidado que Elias tem, no decorrer da obra, ao se referir que os estudos sociológicos considerem o desenvolvimento de longo prazo, visto que o campo das relações humanas não é passível de racionalização, ou seja, não é possível definir o comportamento humano como algo que ocorre e obedece determinações.

O objetivo não é atacar outros ideais em nome dos ideais que temos, mas procurar compreender melhor a estrutura desses processos em si e emancipar o arcabouço teórico da pesquisa sociológica da primazia de ideais e doutrinas sociais. Isto porque só poderemos reunir conhecimentos sociológicos adequados o suficiente para serem usados na solução dos agudos problemas da sociedade se, quando equacionamos e resolvemos problemas sociológicos, deixamos de subordinar a investigação do que e a ideias preconcebidas a respeito do que as soluções devem ser (ELIAS, 1994a, p. 225-226).

Outro estudo de Norbert Elias em que a cotidianidade aparece como objeto de discussão é o livro *Estabelecidos e os Outsiders* (2000), publicado no ano de 1965, no qual aponta formulações sobre as relações de poder, a *figuração* social e a lógica das redes de interdependência presentes no cotidiano da comunidade Winston Parva - nome fictício atribuído a uma pequena cidade inglesa. É perceptível que nas relações humanas existem estabelecidos e outsiders, e que nem sempre

são os indivíduos os quais escolhem o lado que ficarão ou as decisões que deverão tomar, mas que as atitudes e práticas presentes no cotidiano podem influenciar no caminho a ser percorrido ou na posição assumida. Para exemplificar, de acordo com Elias e Scotson:

[...] era visível a dificuldade que eles tinham de transmitir explicitamente aos outsiders essa classificação, que fazia parte, de forma implícita, de sua conduta coletiva na vida cotidiana. No que concernia aos diferenciais de status de seu próprio grupo e aos das famílias e associações "respeitáveis", era raro tecerem comentários explícitos. As vezes, indicavam indiretamente essas diferenças de posição, balançando a cabeça ou através do tom com que diziam "pessoas ótimas" ou "gente muito boa" (ELIAS, SCOTSON, p.95-96, 2000)

Já no livro *La civilización de los padres y outros ensayos* (1998), no capítulo intitulado *Apuntes sobre el concepto de lo cotidiano*, Elias discorre sobre o conceito de cotidiano e justifica que, até aquele momento histórico, não havia percebido a necessidade de colocar em discussão tal conceito. Lembra ser possível falar de uma maneira desavisada e até descontraída sobre o cotidiano, porém a temática havia adquirido uma conotação menos cotidiana no sentido literal da palavra, e "agora, tem o peso de algumas reflexões teóricas e, neste fórum, tornou-se um conceito verdadeiramente chave de algumas escolas sociológicas contemporâneas" (ELIAS, 1998, p.333, tradução nossa). Complementa que, diante dessa afirmação, era perceptível que escolas sociológicas do cotidiano mantinham um centro de interesse em aspectos subjetivos da vida cotidiana ou supostos aspectos, como situações não oficiais, não públicas entre outras formas não normatizadas ou livre de certo rigor.

Algumas expressões sobre o "cotidiano" podem - devido à total ausência de referências empíricas - talvez possam ser entendidas nos círculos acadêmicos onde são cultivadas. [...] Pouco esforço é feito para mostrar que é compreensível também para não-membros (ELIAS, 1998, p. 343, tradução da autora da dissertação)

Elias faz uma observação crítica quanto aos estudos sobre cotidianidade, que "apenas em poucas ocasiões é claramente indicado o que é entendido como 'não cotidiano' " (ELIAS 1998, p. 333, tradução nossa), como que, por uma questão de

modismo, as pesquisas tendem a mencionar o cotidiano em sua abordagem, porém, não se estabelece uma conformação para tal. Elias pondera:

Se a coexistência dos homens é entendida como um aspecto de suas vidas cotidianas, foi revelado com particular clareza que a estrutura do cotidiano não possui o caráter de uma estrutura mais ou menos autônoma, mas é um componente integrante da estrutura da vida cotidiana, essa camada social. Isso não pode ser considerado isolado das estruturas de poder social como um todo (ELIAS, 1998, p.337, tradução nossa).

Em seus apontamentos Elias (1998) sugere que foi através da compreensão sobre o percurso do processo civilizatório que teve seu encontro com o cotidiano, o que demandou um novo olhar para as relações e práticas contribuindo para sua adoção como 'alavanca' metodológica, de certa forma.

Complementa que, os estudos sociológicos que abordam o conceito cotidiano esclareçam, também, o "não-cotidiano" para não gerar uma certa desordem com "as representações do "cotidiano" ou, em um dado caso, da "consciência cotidiana" ou "da cultura cotidiana"(ELIAS, 1998, p. 340, tradução da autora da dissertação). Assim, pode-se entender que para Norbert Elias, a observação das coisas no âmbito do cotidiano não ocorria com o objetivo de desvendar sua lógica, mas de entender mudanças e continuidades nas estruturas sociais<sup>24</sup> e na personalidade individual<sup>25</sup>.

Em outro capítulo intitulado *Conversación con Norbert Elias* (1998), tem-se o registro de um diálogo entre Wolfgang Engler<sup>26</sup> e Norbert Elias. Nessa entrevista, Engler apresenta seu entendimento sobre o conceito de *figuração*<sup>27</sup> a Elias, além de instigá-lo na relação que estabelece com o cotidiano. Engler afirma, com a concordância de Elias, que o conceito de *figuração* não teria sido formulado em confronto com a experiência cotidiana, mas em conexão com ela e reforça que uma

---

24A Sociogênese, proposta por Elias, evidencia como os hábitos de comportamento e de controle das emoções, assim tal qual os pensamentos carregam a marca de como as interações sociais eram realizadas no passado.

25 A Ontogênese na perspectiva de Elias pressupõe o desenvolvimento só ser enquanto ser.

26 Wolfgang Engler, nascido em 1952, é um professor universitário alemão de sociologia, além de publicitário. Atuou como reitor da Academia de Artes Dramáticas "Ernst Busch" Berlim, de 2005 a 2017, quando se aposentou em setembro daquele ano. Mesmo após sua aposentadoria, Engler permaneceu professor no departamento de direção.

27Nesta dissertação adota-se a terminologia *Figuração*, a qual posteriormente será ser explicada e exemplificada.

*figuração* não pode ser pensada sem representar homens em cooperação, pois o curso de suas ações apresenta uma orientação de reciprocidade, uma vez que o conceito de *figuração* supera a descrição de uma sociedade individual.

Em a *Introdução à Sociologia*, obra lançada tardiamente em meados de 1970, Elias procura orientar e exemplificar as premissas a que se detêm os estudos da sociologia, uma obra de fundamental importância. Procura estabelecer um contraponto às proposições dicotômicas da sociologia clássica, que procurava corrigir a sociedade e curar seus males a partir de conceitos e categorias estáticas, na qual evidencia-se que

[...] uma das maiores lacunas das teorias mais antigas da sociologia contemporânea é o facto de investigarem essencialmente as perspectivas sociais do <<eles>>, quase não se servindo de instrumentos conceptuais rigorosos para investigar a perspectiva do<< eu e nós>> (ELIAS, 2017, p. 151).

A partir dessa perspectiva proposta, passa-se a perceber o espaço social não como algo neutro ou homogêneo, somente voltado para o eu individual, mas como espaço em que as relações entre os indivíduos (nós) se tornam importantes para os estudos que a sociologia processual pretende. Ao propor uma outra Sociologia, procura superar uma visão estruturalista e funcionalista, apontando para a necessidade de um trabalho conjunto entre a sociologia e história<sup>28</sup>. Ao ponto de, no capítulo 2 intitulado “O sociólogo como destruidor de mitos”, Elias (2017) profere uma crítica a teoria sociológica do conhecimento:

[...] se tem preocupado até agora quase que exclusivamente com conceitos sobre a sociedade e ideologias políticas e sociais. Não se tem interrogado acerca de como e em que condições é possível o conhecimento não-ideológico e científico de relações naturais e sociais” (ELIAS, 2017, p. 57).

Dessa maneira, para entender a sociedade em sua totalidade é inevitável reorientar a percepção sobre esse conceito visto que, para Elias (1998, p.100) "no modelo de senso comum que hoje domina a nossa própria experiência ou a dos

---

<sup>28</sup>Para Pooli (2019), a intenção de Norbert Elias não era produzir História enquanto ciência, mas utilizá-la como ferramenta fundamental para entender e mostrar as coisas empiricamente. Curitiba, 15 de out. 2019. Anotações de aula proferida na Universidade Federal do Paraná.

outros, a relação com a sociedade é ingenuamente egocêntrica" e adverte que "tal reificação<sup>29</sup> desse conceito é um encorajamento constante da ideia de que a sociedade é constituída por estruturas que são exteriores a nós" (ELIAS, 2017, p.15). Portanto, o <eu> não existe sem o <nós>, considerando, nos estudos e pesquisas sociológicas, que, como seres humanos, dependemos da convivência com o outro. O eu ou o nós não está alheio ao ambiente, mas é parte constituinte percebido na "dinâmica das interconexões sociais, cuja investigação sistemática cabe a sociologia" (ELIAS, 2017, p. 32).

Há uma disposição de Elias (2017) em propor um alargamento da compreensão dos processos humanos e sociais por meio de uma base crescente de conhecimentos mais sólidos acerca desses processos – isto já é uma tarefa da sociologia por si só – constituindo-se num confronto de emancipação, nos quais a razão e estudo da sociologia consideram as figurações de seres humanos interdependentes.

Elias propõe a interpretação das figurações sociais como possibilidade de explicar a vida cotidiana, desvinculando-se de teorias preestabelecidas e inflexíveis. Essa proposta é apresentada como um caminho para desvelar a fragilidade das abordagens sociológicas, que tendem a caminhar no sentido de se escolher um ou outro posicionamento, sendo evidenciado nas críticas de Elias a Talcott Parsons<sup>30</sup>.

Em diferentes obras, Elias faz críticas a Parsons, porém destaca-se a mencionada no apêndice da obra *Processo Civilizador*, na qual expõe sobre a abordagem teórico-social por ele utilizada, caracterizada como estática "ao tentar dissecar analiticamente, como disse certa vez, os diferentes tipos de sociedades em seu campo de observação" (ELIAS, 1994a, p. 218). Parsons estabelece que a análise social pode ser dividida em análise do indivíduo – que detém afetividade – e

---

29 A reificação proposta por Elias é a de se enxergar algo abstrato como concreto. Nota de aula: 11/06/2019.

30 Talcott Parsons é considerado um dos principais sociólogos dos Estados Unidos do século XX. Atuou por 46 anos como docente e pesquisador na Universidade de Harvard. Criou uma teoria sociológica funcionalista, que tenta compreender a função individual de grupos e pessoas no meio social. Para Parsons, o funcionalismo é estrutural, ou seja, uma etapa para constituir-se um método de análise seguro das ciências sociais.

sociedade – que detém a neutralidade da afetividade ou interpretado simplesmente como “sistemas de ação humana” (ELIAS, 1994a, p. 219).

A proposta de Elias (1994a) refuta essa dissecação por meios de pares de conceitos proposta por Parsons, ao restringir as análises a dois estados antitéticos, o que representa um empobrecimento da percepção sociológica tanto a nível empírico, como teórico. A análise a partir de estados requer fixar um conceito, uma sintetização das possíveis variáveis que ocorrem para se operar com ele, deixando de fora o que pode ser relevante no campo das relações humanas.

Na obra intitulada *Elias por Ele mesmo* (2001a), que detém uma série de 7 entrevistas com o sociólogo, podemos encontrar um relato que vai ao encontro da perspectiva processual. Naquele contexto, mesmo que a pergunta não tenha sido reportada diretamente às suas formulações, Elias expõe seu pensamento e visão a respeito da sensatez que as questões sociais merecem ter. Ao ser questionado se tinha algum objetivo ambicioso em relação a uma Alemanha melhor, Elias responde:

O que eu queria de fato era levantar o véu das mitologias que mascara nossa visão de sociedade, a fim de que as pessoas pudessem agir melhor e de maneira mais sensata; pois tinha a convicção de que uma visão assim deforma o olhar que se tem sobre as coisas. (ELIAS, 2001a, p.45)

O ensejo dos estudos figuracionais, para Varela(1994b)<sup>31</sup> nos colocam diante de uma visão processual e relacional, não somente pela importância que confere as possibilidades de trocas ou a compreensão das transformações nos processos de longa duração, mas também por levantar a necessidade de analisar um período histórico e as interdependências existentes nesses múltiplos processos. Isso tudo sem deixar de lado as relações de força e as relações de poder que estão incidindo e contribuindo para configurar a realidade e conferindo-lhe sentido.

Portanto, os estudos de figurações sociais oferecem uma possibilidade mais abrangente para o entendimento das complexas relações humanas. Desconstroem a ideia de que conceitos só dizem respeito a coisas estáticas e inflexíveis e nos apresenta a um novo olhar para sua construção, a partir de um perspectiva

---

31 Apontamentos de Júlia Varela proferidos no prólogo do livro *Conocimiento y poder* (1994), de Norbert Elias. Essa obra foi organizada por Julla Varela e Fernando Alvarez-Uría.

processual e relacional, contribuindo para problematizar ações e interações dos indivíduos e suas práticas sociais.

A constituição do conceito sobre *figuração*, proposto por Norbert Elias, tem como base as relações interdependentes entre os indivíduos, sugerindo que “em vez de palavras e conceitos marcados pela origem mágico-mítica ou vindo das ciências naturais, a sociologia deverá produzir gradualmente outros conceitos que sejam mais adequados às particularidades das representações sociais do homem” (ELIAS, 2017, p.18). Dessa forma, o termo *figuração* é proposto como um aparato conceitual para romper com a dicotomia “indivíduo e sociedade”<sup>32</sup>, como duas realidades separadas, em que o “indivíduo” se resume as questões e aspectos da personalidade, e a “sociedade” é algo exterior às relações dos indivíduos, sendo alheia a vida cotidiana destes. Elias exemplifica a abrangência que esse conceito pode assumir:

Professores e alunos numa aula, médico e doentes num grupo terapêutico, clientes habituais num bar, crianças num infantário – todos eles constituem configurações relativamente compreensíveis. Mas os habitantes da aldeia, da cidade ou da nação, também formam configurações embora, neste caso as configurações não se possam perceber diretamente, porque as cadeias de interdependência que os ligam são maiores e mais diferenciadas. (ELIAS, 2017, p.143).

Na interpretação de Elias, uma *figuração* é uma transposição da visão de “sociedade fragmentada”<sup>33</sup> para uma visão das relações interdependentes dos indivíduos e o meio social, e o autor explica que “o conceito de configuração coloca o problema das interdependências humanas no centro da teoria sociológica” (ELIAS, 2017, p.147). São os elos de interdependência que possibilitam indivíduos e sociedade existirem havendo uma certa ordem social que coloca as pessoas ou grupos numa relação interdependente.

---

32 “Falamos como se o vento pudesse se separar do seu sopro, como se pudesse haver um vento que não soprasse”. (ELIAS, 2017, p.122)

33 De acordo com Elias: “O indivíduo – ou, mais exatamente, aquilo a que se refere o atual conceito de indivíduo – reaparece uma vez após outra como algo que existe “fora” da sociedade. Aquilo a que se refere o conceito de sociedade volta repetidamente como algo que existe fora e além do indivíduo”. (ELIAS, 1994a, p.239)

Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. Este o motivo por que, conforme afirmado antes não é particularmente frutífero conceber os homens a imagem do homem individual (ELIAS, 1994a, p. 249).

A ideia de conceito concebida na perspectiva elisiana rejeita a percepção de algo fixo a “estados”, pois isso dificulta e impede a observação do movimento, limitando a percepção das coisas. Mas reverbera que todo conceito sociológico considera as variáveis presentes no campo das relações humanas e Elias (2017) alerta que, por vezes, o uso das palavras e conceitos que são utilizadas, derivam principalmente da interpretação de fatos naturais, sendo transferidas indevidamente para a interpretação dos fenômenos humanos e sociais. Acrescenta-se a isso às diversas manifestações de pensamento mágico-mítico, que contribuem para perpetuar, nas ciências humanas, muitos modos usuais de discurso e pensamento totalmente inadequados a essa área de estudo, o que impede que se desenvolva uma forma mais adequada e autônoma em relação as especificidades das *figurações* humanas.

Nessa perspectiva, concebe-se que a sociedade não é passível de uma generalização, não sendo possível transferir uma característica de um grupo social específico para qualquer outro grupo, ou ainda, não é suficiente mudar um ambiente para se obter comportamentos prévios, pois isso está relacionado à configuração local e às relações de interdependência. As pessoas se organizam em *figurações* e normalmente são estas, por meio da configuração das relações sociais e de poder, que influenciam e determinam as características individuais e/ou coletivas.

No seu livro *Introdução a Sociologia* (2017), para exemplificar o conceito de *figuração*, Elias (2017, p. 80) utiliza o modelo de jogos como metáfora para o “treino da imaginação sociológica”, ou seja, a organização de um jogo com seus jogadores, com suas regras, passes e táticas, podem ser usados como modelo para compreensão do conceito de *figuração*. Dessa forma, num jogo de tabuleiro, por exemplo, ao olhar a configuração do jogo, que está construído e organizado a partir

das disposições de suas peças, se vê uma determinada figuração. A *figuração* de determinado jogo pode ser a mesma a longo prazo, porém, o jogo se desenvolve em diferentes configurações, conforme os jogadores que participam. Sendo assim, “por configuração entendemos o padrão mutável criado pelo conjunto dos jogadores – não pelos seus intelectos mas pelo que são em um todo, a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros” (ELIAS, 2017, p.18), e são as etapas do jogo que constituem os elos de interdependência que interligam os jogadores numa determinada figuração.

Para entender como as peças atingiram tal disposição no jogo, é necessário entender sua genealogia, os caminhos e táticas que levaram tal peça estar em determinado lugar. A genealogia presente no processo de constituição do jogo é permeada pelas relações de poder que existem nos interesses envolvidos no jogo, por seus jogadores, numa interdependência contínua. Essa rede interdependente é evidenciada no fato de que só se desloca uma peça para um lugar a partir do movimento do outro jogador. Assim, a ação de um jogador está limitada e possibilitada pela ação do outro e pelas regras do jogo.

A partir dos apontamentos de Elias, entende-se que o conceito de *figuração* não é de fácil operacionalização sociológica, e que sua compreensão e utilização requer atenção naquilo que une ou distancia as pessoas, rompendo com a ideia de indivíduo isolado, mas tencionando de que forma as ações e práticas cotidianas, imbuídas pelas relações de poder, operam para organizá-los em uma determinada direção. Pensar em uma *figuração* implica considerar e interpretar as complexas relações de interdependência presentes não só nas relações humanas, mas também nas práticas sociais, compreendendo as possibilidades de articulações sociais que surgem no processo de constituição de diferentes realidades sociais.

Tal como o conceito de *figuração*, o poder está presente no âmbito das relações humanas, perceptível na cotidianidade. No decorrer da história da humanidade, o conceito de poder, por vezes, esteve relacionado à questão da força física, presente na historicidade por meio de guerras, lutas e sofrimento. Todavia, segundo Elias (2017, p. 81) “o poder não é um amuleto que um indivíduo possua e

outro não; é uma característica estrutural das relações humanas – de todas as relações humanas”, sendo os apontamentos aqui mencionados a partir desse olhar.

Segundo o que Varela descreve no prólogo do livro *Conocimiento y poder* (1994b), Norbert Elias, ao analisar as relações de poder, propõe um esquema diferente dos que são utilizados no âmbito das ciências sociais, pois evita uma delimitação dicotômica e grosseira, e considera o poder como algo relacional, que permeia todas as relações humanas e que está distribuído nas diferentes sociedades. Assim, o sociólogo apresenta uma interpretação diferente acerca do conceito de poder, que remete a constatação de um equilíbrio flutuante<sup>34</sup> de poder.

Na verdade, o que chamamos de 'poder' é um aspecto de um dos relacionamentos humanos. O poder tem algo a ver com o fato de que existem grupos ou indivíduos que podem reter ou monopolizar o que os outros precisam, como comida, amor, senso ou proteção contra-ataques (isto é, segurança), além de conhecimento e outras coisas (ELIAS, p. 55, 1994b, tradução nossa).

Elias (2001a) afirma que os estudos da sociologia que não problematizam ou tentam explicar as relações de poder de um grupo são, de certa forma, incompletos, vagos e, em última análise estéreis, pois as transformações e explicações das relações de poder requerem atenção especial. Ao conceber a sociologia como campo de estudo das relações de poder, afirmar-se que o debate de tal conceito não pode ser resumido somente a uma questão polêmica, mas que merece ser problematizado, a partir de investigações com um mínimo de evidência empírica.

Na perspectiva elisiana, o poder é tido como algo variável, que não está fixado em algo ou alguém, mas imerso em uma série de fatores que constituem um equilíbrio de poder, contrapondo o exemplo da antiguidade, em que era fixado na relação com a força física. Esse equilíbrio de poder é oscilante, surge nas e das *figurações* que os indivíduos participam, pode ser observado a partir das interações sociais que lá ocorrem e estabelece, em alguns casos, relações diretas ou indiretas que, são proporcionais às necessidades manifestadas pelos indivíduos, podendo ser físicas, psíquicas, políticas, econômicas, sociais e espirituais. Segundo Elias:

---

<sup>34</sup>Essas variações de poder são um dos elementos integrantes das relações ente os indivíduos, assim esses "balanços de poder", como os relacionamentos, podem ser bipolares ou multipolares.

O equilíbrio de poder não se encontra unicamente na grande arena das relações entre os estados, onde é frequentemente espetacular, atraindo grande atenção. Constitui um elemento integral de todas as relações humanas. [...]. Também deveríamos ter presente que o equilíbrio de poder, tal como de um modo geral as relações humanas, é pelo menos bipolar e, usualmente, multipolar (ELIAS, 2017, p. 80).

Essa proposição, em torno de um conceito de equilíbrio de poder flutuante<sup>35</sup>, amplia a visão acerca das relações de poder e contribui na percepção de como esse equilíbrio pode operar na cotidianidade, através dos detalhes captados nas interações e interdependências dos indivíduos. Para Varela (1994b), a perspectiva em torno do equilíbrio de poder constitui-se como uma ferramenta conceitual que permitiu a Elias construir novas categorias<sup>36</sup>, que possibilitam abordar o poder como um elemento relacional vinculado às teias de interdependências sociais. Essa característica relacional afasta o conceito de poder de interpretações reificantes que possam tratá-lo como “amuleto” que alguns possuem em sua “glória” e, outros são privados dele.

Na obra *Introdução à Sociologia* (2017), no capítulo 3, intitulado *Modelo de Jogos*, Elias depreende as construções mentais de forma didática e detalhista, baseado no modelo de jogos, para auxiliar no entendimento de sua perspectiva em relação ao equilíbrio de poder:

Os modelos de jogo ajudam a mostrar como os problemas sociológicos se tornam mais claros e como é mais fácil lidar com eles se os reorganizarmos em termos de equilíbrio, mais do que em termos reificantes. Conceitos de equilíbrio são muito mais adequados ao que pode ser realmente observado quando se investigam as relações funcionais que os seres humanos interdependentes mantêm uns com os outros, do que os conceitos modelados em objetivos imóveis. (ELIAS, 2017, p. 81).

O modelo de jogo surge com um referencial comparativo para o entendimento das relações existentes na sociedade. Por meio da perspectiva elisiana tais modelos auxiliam à reflexão e interpretação científica de certos

---

35 Em suas obras, Elias opta por utilizar o termo “flutuante” para se referir a oscilação que o poder apresenta nas relações sociais.

36 Para Varela essas “novas categorias” rompem com sistemas de categorização reducionistas e estruturalistas e exigem a elaboração de sínteses teóricas mais complexas e modelos de análises mais gerais.

problemas relativos à vida social e, no caso deste estudo, o mais importante é o problema do poder. Não o poder de forma isolada, mas o papel fundamental que desempenha acerca das relações humanas e a complexidade em torno de teorizações que o envolvam. Assim, considera-se que “a tarefa não é resolver o problema de poder, mas simplesmente ‘desbloqueá-lo’, tornando-o facilmente acessível como sendo um dos problemas centrais em que a sociologia se empenha” (ELIAS, 2017, p.101).

O primeiro modelo apresentado por Elias é chamado de “jogo primário e sem regras”. Consiste numa situação básica, na qual sempre encontra-se indivíduos relacionando-se uns com os outros, características das relações humanas. Neste caso, as interações dependem das respectivas iniciativas e ações dos adversários. Portanto, “este modelo de uma competição sem regras lembra-nos que todas as relações entre homens, todas as suas interdependências funcionais, são processos” (ELIAS, 2017, p. 86). A estrutura e organização interna de um grupo fica dependente, em maior ou menor grau, a partir das ações que o grupo adversário pode vir a realizar. A compreensão deste modelo supõe que as relações de interdependência permanecem no âmbito da experiência possível, que está diretamente ligada ao adversário, agindo na captação da realidade cotidiana como tática de disputa para se manter com o poder.

O modelo seguinte é o jogo de “processo de interpenetração com normas” e suas sub-divisões, que “mostram como a teia de relações humanas muda quando muda a distribuição de poder” (ELIAS, 2017, p. 88). Neste modelo as hipóteses sobre “as forças” dos jogadores podem ser substituídas pelo “potencial de poder” destes ou dos grupos que compõem. A exemplo, na subdivisão “Jogo de duas pessoas” a proporção de poder de um jogador é que determina o grau de controle exercido no desenrolar do jogo. Neste caso, quem tem maior grau de poder - jogador A - possui um acréscimo de controle, tanto em relação ao jogador B, como ao jogo.

Todavia, o controle não é total, pois, segundo o sociólogo, se um dos lados fosse zero, não existiria jogo. Como as relações de poder estão ligadas a um “equilíbrio”, não se pode desconsiderar que esse movimento pode ocasionar uma

“variação” de poder para mais ou para menos, atingindo tanto A como B, podendo alterar os planos dos jogadores e, conseqüentemente, a configuração do jogo.

A intencionalidade dessa discussão a partir dos modelos de jogos, consiste em desmistificar a ideia “mágico-mítica” envolvendo o conceito de poder, rompendo o paradigma da visão como um amuleto de sorte e demonstrando seu caráter relacional presente no cotidiano e nas *figurações* sociais. O poder é considerado um elemento natural presente nas relações humanas. Ao se pensar o porquê daquele indivíduo ser mais “forte” do que outro já está intrinco, neste pensamento, a questão do poder, mesmo que não haja uma reflexão científica envolvendo o que se fala. Entretanto Elias alerta que:

Podemos dizer que alguém “tem” o poder e ficarmos por aí, embora tal utilização, que implica tomar o poder por uma coisa, nos conduza a um beco sem saída. Uma solução mais adequada para os problemas do poder seria o considerarmos este, de um modo inequívoco, que a penetra totalmente; como característica estrutural que é, não é boa nem má. Pode mesmo ser boa ou má. Dependendo dos outros; os outros dependem de nós. (ELIAS, 2017, p.101).

Assim, toda relação humana é permeada por equilíbrios e reequilíbrios de poder que, quando comparada ao modelo de jogos, passa por fases nas quais o equilíbrio de poder tende para um ou outro indivíduo, dependendo do decorrer das ações e interações (jogadas) que este realiza nas configurações (organização do jogo) em que participa. Nas palavras do autor:

[...] torna-se mais claro, porque é que o conceito de poder se transformou de um conceito substância num conceito de relação. No seio das configurações mutáveis – que consistem o próprio centro do processo de configuração – há um equilíbrio flutuante e elástico e um equilíbrio de poder, que se move para diante e para trás, inclinando-se primeiro para um lado e depois para outro. Este tipo de equilíbrio flutuante é uma característica estrutural do fluxo de cada configuração. (ELIAS, 2017, p. 143).

Na abordagem sociológica elisiana, o cotidiano, a figuração e o equilíbrio de poder tornam-se categorias<sup>37</sup> de pesquisa no processo de problematização das relações humanas. Pensar o cotidiano não como um processo dicotômico, que se

---

37 Aqui refere-se a categoria investigativa na intencionalidade de desvincular de categorias filosóficas.

organiza numa dinâmica de causa e consequência, mas que, como a vida real, é algo complexo. O cotidiano se materializa no movimento das redes de interdependências humanas, no qual está sempre em jogo uma tendência ao equilíbrio de poder. Analisar o cotidiano é “ver” muito mais do que é apresentado, tendo o cuidado para não perder de foco aquilo que interliga as pessoas.

As considerações de Elias denotam o poder como característica estrutural das relações sociais, não sendo um conceito estático e sim processual, auxiliando na interpretação da sociedade por meio das *figurações* sociais e das teias de interdependência. Assim o jogo das “relações humanas” é repleto de variáveis interligadas pelas ações e interações que os indivíduos desenvolvem que, ora são de simples percepção, ora faz-se de uma análise mais complexa.

Com a finalidade de atender à legitimidade do pensamento de Elias, é proposto um modesto percurso por algumas de suas obras, reforçando que existem distinções entre o que o autor propõe sobre *figuração* e configuração. Isto é de relevância fundamental, uma vez que tais obras foram publicadas, em sua maioria, em alemão e inglês, e que as traduções para o português podem descaracterizar a originalidade de suas formulações, dando a entender que se tratam da mesma coisa.

No quadro 1 destacam-se trechos de algumas obras, em que os termos *figuração* e configuração aparecem e, a partir dos argumentos descritos nos apontamentos, procura-se deixar em evidência que a tradução que mais atende as características do pensamento e construção teórica de Norbert Elias deva considerar *figurações* sociais e não configurações sociais.

QUADRO 1 - FIGURAÇÃO OU CONFIGURAÇÃO?

Obra:	<b>Sociedade de Corte</b>
Trecho:	“Na análise das figurações, os indivíduos singulares são apresentados da maneira como podem ser observados: como sistemas próprios, abertos, orientados para a reciprocidade, ligados por interdependência dos mais diversos tipos e que formam entre si figurações específicas, em virtude de suas interdependências” (ELIAS, 2001, p.51)
Apontamentos:	Nesta obra Elias faz uma análise da <i>figuração</i> da sociedade de cortesã, mais especificamente da configuração que assume a corte de Luis XIV. A <i>figuração</i> de homens interdependentes é a proposição das teorizações de Norbert Elias, envolvendo o cotidiano da corte. Apresenta que a organização e a constituição das teias de interdependência se configuram considerando a diversidade de características específicas de determinados grupos sociais, ou seja, a configuração desta corte se apresentava em torno de um rei que institui processos de controle e disciplinamento sobre seus súditos, a fim de manter o poder e a subordinação de tais indivíduos. Todavia a configuração de uma outra corte cortesã,

	apesar de figurar-se corte, certamente apresentará elementos diferentes.
Obra:	<b>Sociologia Fundamental</b>
Trecho:	“ <i>Algunas de las peculiaridades estructurales de esta fase de desarrollo que posibilitan a los hombres a ser conscientes de sí mismos como sociedad -en tanto que <b>hombres que configuran unos con otros conexiones funcionales de diverso tipo, figuraciones, en constante cambio- han sido expuestas ya aquí</b>” (ELIAS, Sociologia fundamental, 2008, p.82).</i>
Apontamentos:	Nesta obra Elias teve como objetivo ressaltar o que é indispensável para uma possível reorientação do discurso sociológico. Propõe através de suas argumentações, um distanciamento de modelos mágico-mítico e egocêntricos de formulação do conhecimento. Ao se reconhecer como ser humano social e racional, o homem se reconhece enquanto sociedade, não na perspectiva de indivíduo isolado, mas como ser necessário para que ela exista, pois não há sociedade sem indivíduos. O que propicia a união desses indivíduos em sociedade são as teias de interdependência que os ligam.
Obra:	<b>Estabelecidos e outsiders</b>
Trecho:	“Nesse sentido, o modelo de uma <b>figuração</b> estabelecidos-outsidere que resulta da investigação de uma comunidade pequena, como a de Winston Parva, pode funcionar como uma espécie de “paradigma empírico”. Aplicando-o <b>como gabarito a outras configurações mais complexas desse tipo</b> , pode-se compreender melhor as características estruturais que elas têm em comum e as razões por que, em condições diferentes, elas funcionam e se desenvolvem segundo diferentes linhas (ELIAS, 2000, p.27)
Apontamentos:	A figuração de estabelecidos e outsiders existe em inúmeras formações que, se configuram a natureza e particularidade de cada contexto que representam. Mas sempre apresentam o grupo de estabelecidos para os quais o equilíbrio de poder flutuante tende a pesar mais e o grupo de outsiders aos quais existe uma incidência de poder desigual, nunca nula. As características que cada configuração destes grupos assume estão ligadas ao movimento do cotidiano e às relações de poder que as circundam.
Obra:	<b>Condição humana</b>
Trecho:	“Entre as regularidades desta <b>configuração</b> conta-se uma tendência polarizadora de muitos outros Estados da hierarquia estatal, cujo vértice é constituído pelas duas potências militares antagônicas. <b>Apesar de todas as variações, que podem sempre ocorrer, os outros Estados do conjunto geral dos Estados</b> mostram uma forte tendência para se um tem a um ou a outro dos dois Estados hegemônicos e para se agruparem à sua volta como limalha de ferro em torno dos pólos de um grande ímã” (ELIAS, p.61-62).
Apontamentos:	Há a uma <i>figuração</i> que caracteriza o que é um Estado, porém, a dinâmica social de cada lugar estabelece configurações díspares, como por exemplo, a organização política e condução das estratégias de governo. Mesmo havendo organizações com uma disparidade tão grande, como Estados Unidos e Coréia do Norte, ambos figuram-se como Estados garantindo sua soberania nacional e uma “ordem” social, “governando” as pessoas de acordo com os modelos de Estado que estão estabelecidos.

**Fonte:** A autora (2020)

Como pode ser observado no quadro, uma figuração é um contexto real e determinado que se caracteriza e se constitui pelas práticas sociais tecidas pelos indivíduos que ali interagem, numa rede interdependente de relacionamentos e significados. Embora tal conceito como uma técnica de investigação propriamente dita foi muito pouco delimitado por Norbert Elias, no conjunto de suas obras, utiliza-o para fundamentar as diferentes análises dos contextos discutidos, acrescentando suas formulações sobre as redes de

interdependências e as relações de poder em seu equilíbrio flutuante, na busca de uma nova percepção da operacionalização do campo das relações humanas.

Por fim, embora Elias não tenha discutido exaustivamente a emblemática figuração escola, esta pesquisa pretende utilizar seus estudos como fundamentos para problematizar o cotidiano escolar e as relações de interdependência que ligam os indivíduos.

## 2.2 O COTIDIANO SOB PERSPECTIVA DE MICHEL DE CERTEAU

Michel Jean de La Barge Certeau (1925-1986) foi um historiador e doutor em teologia francês que se dedicou ao estudo da psicanálise, filosofia e ciências sociais, teologia e teoria da história. Em 1950 ingressou na companhia de Jesus e foi ordenado em 1956. Algumas de suas obras foram: *A Invenção do Cotidiano 1 e 2*, *A escrita da história* e *a Cultura no Plural*.

O contato com o livro de Michel de Certeau, *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer* (1998), representou um ponto de equilíbrio na definição dos caminhos desta pesquisa, até então somente voltados para uma abordagem em torno da organização do trabalho pedagógico (OTP) e da perspectiva figuracional, onde o cotidiano passou a ser um dos elementos importantes desta análise. O texto de Certeau é resultado de uma pesquisa encomendada pelo Ministério da Cultura francês, realizada entre 1974 e 1977, tendo como objetivo analisar as práticas culturais cotidianas e de consumo cultural. O foco do trabalho do historiador se deteve nos diferentes modos de como as práticas cotidianas podem operar sobre as imposições e controles diversos. A produção organizada por Certeau percorre um caminho de análise com base em pesquisar e estudar como os saberes e práticas cotidianas operam nas ações e figurações, das quais os indivíduos participam.

Os relatos de que se compõe essa obra pretendem narrar práticas comuns. Introduzi-las com as experiências particulares, as frequentações, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço onde essas narrações vão abrindo um caminho, significará delimitar um campo. Com isso, será preciso igualmente uma “maneira de caminhar”, que pertence, aliás, às “maneiras de fazer” de que aqui se trata. Para ler e escrever a cultura

ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante de seu objeto (CERTEAU, 1998, p.35)

Na visão de Certeau, os estudos envolvendo o cotidiano auxiliam para que as coisas “invisíveis”, aqueles detalhes que passam despercebidos cotidianamente, possam se tornar visíveis, com uma definição de cotidiano que Paul Leuilliot expõe:

É aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer esse mundo de memória. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares de infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres [...] o que interessa do cotidiano é o invisível. (LEUILLIOT apud CERTEAU 2013, p. 31).

Nos estudos envolvendo o cotidiano, Certeau (1998), sugere que, ao tratar de espaço, se desenvolva a correlação a um “lugar praticado”, tal como o projeto geométrico de uma rua elaborado por um urbanista é transformada em espaço pelo movimento dos pedestres. Desta forma, o lugar assume a condição de espaço a partir dos indivíduos e das relações que ali se constroem. Certeau organiza o entendimento acerca do cotidiano através do estabelecimento de categorias para desenvolver suas análises. Na compreensão de Varela (1999, p. 73), as “categorias são noções essenciais que regem nossa forma de pensar e viver. Formam ‘o esqueleto da inteligência’, o marco abstrato que vertebram e organiza a experiência coletiva e individual”.

Dentre as categorias que utiliza, Certeau (1998) dedica certa atenção a categoria lugar e espaço, pois entende que o espaço é um lugar no qual ocorrem práticas, vivências, visto além do aspecto físico, podendo adquirir diferentes significados através das diversas interdependências dos indivíduos. Nas palavras de Certeau:

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência[...] um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade [...]. Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas

operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais (CERTEAU, 1998, p. 201-202).

O cotidiano estabelece uma relação de coexistência, ocorrendo entre indivíduos ou entre o indivíduo e a figuração em que está inserido e sem essas relações de reciprocidade, ele não se constitui como tal. É por meio do “fazer cotidiano” que o “lugar” se constitui como “espaço” e produz a sua existência, o seu vir a ser. Tem-se, na cotidianidade das figurações, os cenários das relações sociais que operam e organizam a vida dos indivíduos.

Outra categoria denominada de estratégias e táticas é proposta para estudo e compreensão do cotidiano e as ações e relações sociais. Todavia, no decurso de seus estudos, o historiador não propõe uma teoria, mas teorizações, as quais permitem perceber a incidência destas categorias na vida cotidiana de formas distintas, porém, estabelecendo uma relação interdependente. Assim, a estratégia para Certeau (1998) é compreendida como “lugar próprio” e remete a propriedade, poder ou uma ordem estabelecida e direcionada. A estratégia se constitui nas determinações, legislações, regras e orientações que organizam os espaços cotidianos, referindo-se a objetivos como: produzir, mapear, controlar, vigiar, disciplinar, entre outros que se relacionem a situações de poder.

Chamo de estratégia o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e **poder**. Ela postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações como uma exterioridade distinta. A racionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo **estratégico** (CERTEAU, 1998, p. 46 grifo nosso).

Sobre as táticas, Certeau expõe que estas ocorrem no espaço “sem poder”, se moldam a partir da interpretação, interesse e ações<sup>38</sup> dos indivíduos em relação à constituição e construção da transição de lugar para “lugar praticado”. Portanto, as relações sociais e ações dos indivíduos que não estão regulamentadas e orientadas pelos eixos condutores de uma instituição, são caracterizados como táticas

---

38 Na perspectiva de Certeau as “ações” estabelecem distinções entre as margens de manobra permitidas aos usuários (indivíduos) pelas conjunturas nas quais exercem a sua “arte” (CERTEAU, 1998, p. 44).

cotidianas, mecanismos de defesa ou ataque em relação às estratégias. Assim as táticas, muitas vezes, operam na “ausência de poder”.

[...] um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível.[...] a tática depende do tempo, vigiando para “captar no vôo” as possibilidades de ganho. O que ela ganha não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões (CERTEAU, 1998, p. 46-47)

Por sua vez, a tática não tem um lugar próprio e constitui-se por ações que atendam as dinâmicas da cotidianidade, podendo ocorrer, de certa forma, fragmentada, para responder às necessidades do espaço, caracterizada pelo imprevisto, tornando-se até oportunista, “a sua síntese intelectual tem por forma o não discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião” (Certeau, 1998, p. 47), assim as táticas são responsáveis pela originalidade das “maneiras de fazer” presentes no cotidiano.

Segundo Certeau (1998, p. 41) “essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”. Tanto as táticas como as estratégias apontam diferentes lugares que os indivíduos ocupam na cotidianidade, os quais ora detém o “poder” e ora demonstram “ausência de poder”.

No pensamento de Certeau (1998), uma paisagem, vista do alto, oferece apenas a miniatura de um quebra-cabeça onde ainda faltam muitas peças. Assim, as questões das especificidades do cotidiano poderão recorrer à interpretação como ferramenta de análise para aguçar a percepção de como determinadas figurações se constituem e organizam suas práticas cotidianas, bem como os “modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente sobre os sujeitos” (CERTEAU, 1998, p.38).

Como historiador, Certeau dispensava atenção significativa aos métodos de análise que utilizava e demonstrava certa preocupação nas limitações que as pesquisas de caráter somente quantitativo poderiam produzir, pois só “contabiliza aquilo que é usado, mas não as maneiras de utilizá-lo” (CERTEAU, p. 98, 1998) e reforça esta posição com apontamentos sobre a estatística, pontuando que “a força dos seus cálculos se deve à sua capacidade de dividir, mas é precisamente por essa

fragmentação analítica que perde aquilo que julga procurar e representar” completa CERTEAU (p. 46, 1998) e, assim, pode-se deixar de fora de uma análise as interdependências presentes no contexto.

Para sustentar o conceito de cotidiano, Certeau apoia-se nos sentidos das práticas cotidianas dos indivíduos que, muitas vezes passam despercebidos e podem dizer muito mais sobre estes e uma sociedade do que a sua própria “identidade”. O cotidiano, enquanto abordagem teórica, não é passível de ser interpretada como algo estático, mas dinâmico, e que se organiza a partir de categorias como “lugar e espaço” e “estratégias e táticas”, estabelecidas em relação a contextos determinados. Em uma análise da cotidianidade é necessário considerar também as “artes de fazer”, as práticas comuns, “uma vez que o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1998, p. 38).

Em sua obra, ao mencionar que as táticas ocorrem na “ausência de poder”, Certeau manifesta alguns apontamentos sobre a noção de poder. O autor expressa que o poder exerce relações em toda parte e que o cotidiano não se define somente como um cenário de rotinas diárias, mas também como um *locus* nos quais as relações de poder se manifestam e se materializam em práticas sociais, por meio e “estratégias e táticas”. Com seu olhar de pesquisador, o historiador demarca o cotidiano como um campo de batalhas, permeado de estratégias e táticas, contribuindo assim, para realçar a questão das relações de poder nele presente.

Nessa perspectiva o poder se constitui e evidencia-se em campos próprios de um saber, não sendo caracterizado somente como um bônus ou um ônus, considerando que “é mais exato reconhecer nas ‘estratégias’ um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio” (CERTEAU, 1998, p. 100). Já a tática, “tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder [...]” (CERTEAU, 1998, p.101). O poder pensado como um exercício, um movimento, uma relação de forças e batalhas presentes nas figurações que os indivíduos participam, uma vez que “a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder.” na percepção de (CERTEAU, 1998, p.101)

A atenção dada à ocorrência e operação das práticas cotidianas na vida diária dos indivíduos, desvincula-se de um foco somente no material resultante dessas práticas, não deixando escapar as operações de poder. A intencionalidade não gira em torno de expor o que há de homogêneo na cotidianidade, mas nas “histórias e operações heterogêneas que compõe os *patchworks* do cotidiano” (CERTEAU, p. 46, 1998), naquilo que é diverso e na forma que se costuram as redes de relações do/no cotidiano.

### 2.3 COTIDIANO E PODER: ENTRE NORBERT ELIAS E MICHEL DE CERTEAU

Considerando as contribuições trazidas para a presente pesquisa por Norbert Elias e Michel de Certeau nas questões relativas ao cotidiano, relações sociais e relações de poder, acrescentam-se as reflexões a seguir, na intencionalidade de uma aproximação aos pensamentos e estudos desenvolvidos pelos autores.

Certeau empreendeu um valioso estudo sobre o cotidiano e a indústria cultural, tendo como campo empírico a observação dos consumidores anônimos. Propôs, por meio das ações e práticas sociais dos indivíduos, o que chamou de estratégias e táticas<sup>39</sup>, sua teorização para a “fabricação” do cotidiano das massas. Elias também defende um mínimo de evidência empírica para os estudos sociológicos e apresenta o conceito de *figuração*, o qual não poderia ter sido pensado sem a experiência cotidiana e as práticas sociais dos indivíduos interdependentes.

Nos estudos desenvolvidos por Norbert Elias e Michel de Certeau em que abordam o cotidiano, é perceptível a referência e valorização do real e dos dados empíricos. Elias (1998) sinaliza que os estudos envolvendo o cotidiano podem comparar-se a um modelo teórico de longa<sup>40</sup> duração, o qual necessita do detalhamento das evidências empíricas para a evolução do exercício dialético de construção do conhecimento, constituindo um embasamento para a verificação dos

---

<sup>39</sup>Estratégias e táticas constituem uma categoria para se pensar as relações sociais, apesar de distintas na descrição de Michel de Certeau, são indissociáveis.

<sup>40</sup>“O modo como uma pessoa individual pensa, percebe e realiza um trabalho científico cimenta-se nos processos de pensamento das gerações anteriores. (ELIAS, 2017, p. 40)

resultados científicos. Para Certeau (1998), as caminhadas pela cidade são a base empírica para estudos da cotidianidade, “a caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita [...] Não seria, portanto, reduzi-la ao seu traçado gráfico. As caminhadas dos pedestres apresentam uma série de percursos variáveis[...]” (CERTEAU, 1998, p.179), demonstrando que se preocuparam em interpretar as “maneiras de fazer” dos grupos sociais que pesquisaram. O caminho de romper com uma definição sobre cotidiano somente caracterizado por rotinas, mas centrada na problematização de certas configurações que este assume, sendo evidenciado nas produções de ambos autores.

A perspectiva certeauliana dispõe-se a pensá-lo a partir de categorias como “lugar e espaço” e “estratégia e tática”, como proposta para uma análise mais ampla e consistente, buscando romper com uma visão reducionista das relações sociais. Já a perspectiva elisiana propõe problematizar o cotidiano à luz da ideia de processo na qual estabeleceu a necessidade de se apontar um contraponto ou um “não-cotidiano”, pois se a existência do indivíduo é uma condição indispensável para o cotidiano também existir, este não pode se resumir a uma estrutura autônoma, mas integrada às relações sociais.

A questão do poder tratada por Certeau e Elias pontua como definem o conceito de poder, o lugar deste em suas pesquisas e como é percebido e exercido no campo das relações humanas. Dessa maneira, nos apontamentos sobre poder, na compreensão que se teve em Certeau, é que as relações sociais e práticas cotidianas<sup>41</sup> se organizam num jogo social, no qual estratégias e táticas se inter-relacionam, caracterizadas na condição de “presença do poder” ou “ausência de poder”, respectivamente. Para Certeau (1998), ao estudar algumas práticas cotidianas do presente, não deve-se esquecer o horizonte de onde elas vêm e nem o horizonte para onde poderiam ir. Nos estudos em Elias, compreende-se que as relações e práticas sociais<sup>42</sup> podem ser comparadas a partir de um modelo de jogo

---

41Para Certeau (1998) ao estudar algumas práticas cotidianas do presente não deve esquecer o horizonte de onde elas vêm e nem o horizonte para onde poderiam ir.

42Para Elias (1994a) o estudo das práticas sociais a partir da transição do período medieval para o moderno, ou seja, entre os séculos XV e XVI, tem sido na direção da constituição de um processo de autocontrole dos hábitos sociais, ao qual denomina de processo civilizador.

primário de regras, até jogos mais complexos, nas quais o poder se faz presente e tende a um equilíbrio desigual, fruto das interações tanto individuais quanto coletivas.

Considera-se, portanto, que os autores avançam no desenvolvimento dos fundamentos de uma teorização em relação ao conceito do poder e que uma análise processual, a partir do modelo de jogos, agrega valor ao movimento de construção do conhecimento e compreensão dos contextos da presente pesquisa.

As considerações sobre possíveis aproximações dos conceitos cotidiano e poder dos referidos autores, então, são substanciais e indispensáveis para as pesquisas envolvendo o contexto escolar. Desenhar uma *figuração* é bastante complexo, tal como a compreensão da disposição de peças de um jogo, em que não se é nenhum dos jogadores. O entendimento das relações de poder e sua genealogia, bem como as *figurações* e suas respectivas configurações por meio de suas redes interdependentes, corroboram para a construção da interpretação de cotidiano na presente pesquisa.

O conceito de cotidiano nesta pesquisa não compreende tudo que acontece em determinado contexto, pois há coisas que acontecem que simplesmente acontecem, que nem se aproximam e nem se distanciam do problema de pesquisa, mas que estão ali, fazem parte daquela *figuração* e continuarão a existir. A referência ao cotidiano considera as ações, interações e práticas sociais dos indivíduos ou grupos que colaboram para que “certas coisas” aconteçam em contextos específicos.

Dessa forma, “olhar um pouco mais para as coisas que se quer saber” é conceber a constituição do cotidiano, neste caso o cotidiano escolar, a partir do movimento das relações de poder que vão ocorrendo e vão transformando as práticas sociais, compreendendo que o poder vai além do físico e do visível, mas também é perceptível naquilo que é sutil nas relações e práticas sociais.

Finalizando, é importante ressaltar que o poder circula nas diferentes esferas da organização escolar, podendo ser percebido nas questões macro, como a proposição dos currículos, a estruturação do sistema de ensino e políticas públicas e nas questões micro, envolvendo um “fazer pedagógico”, circulando na prática

docente e no discurso, nas relações estabelecidas com os indivíduos no espaço escolar e nas ações e interações que estruturam o movimento da escola.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico proposto utiliza conceitos-ferramenta para a compreensão e a construção da análise dos dados, por meio das contribuições dos estudos de Michael Foucault sobre Problematização, do sociólogo Norbert Elias em torno da figuração social e as formulações de Friedrich Nietzsche sobre Perspectivismo-interpretativo. Esses conceitos-ferramenta contribuem na estruturação do percurso metodológico: sendo a problematização utilizada para abordar o campo educacional; a figuração para melhor compreender o ambiente escolar e o perspectivismo interpretativo para subsidiar a analítica dos dados.

Este estudo se caracteriza em uma pesquisa de abordagem qualitativa de natureza interpretativa, tendo na possibilidade de produzir novos conhecimentos, distanciando o pesquisador de puramente operacionalizar e processar dados. Todavia, o propósito não é estabelecer aqui que a abordagem qualitativa é superior a quantitativa, mas desenvolver a percepção de que “nenhuma delas é certa, nenhuma delas é errada, elas são simplesmente alternativas e talvez complementares” (BECKER, 1994, p. 40). Não se trata de um percurso metodológico numa versão clássica de pesquisa qualitativa, o que não significa que haverá menos rigor ético, mas que considerará mais liberdade para se construir e desconstruir um percurso sensato e não rígido.

Posto isto, na perspectiva de conexão com outras ciências, optou-se por agregar ao percurso metodológico os estudos do sociólogo Norbert Elias, que pressupõe que uma pesquisa orienta-se e trabalha com o universo de significados que ocorrem de forma processual, mostrando como se estabelecem e configuram as relações interdependentes em figurações sociais.

Para Stake (2011), não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme possibilidade de formas, das quais se destacam a interpretativa, baseada em experiências, situações e indivíduos. Ressalta que é corriqueiro as pessoas suporem que a pesquisa qualitativa é marcada por uma rica descrição de ações pessoais e ambientes complexos. Porém, a abordagem também deve ser conhecida pela integridade de seu pensamento.

Desta forma, o que será proposto não é uma padronização rígida e estrutural de como desenvolver um estudo numa sequência pré-determinada, mas apresenta a possibilidade do rompimento da dicotomia entre “teoria e prática” ao tecer uma interdependência entre ambas, para que o problema não perca o movimento e fique isolado como se não estabelecesse ligação com outras questões.

### 3.1 A PROBLEMATIZAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

É importante salientar que, neste momento, não será retomado o histórico das obras e estudos de Foucault, nem a proposição de uma genealogia ou arqueologia de “saberes”, mas, de certo modo, fomentar como as contribuições de suas interpretações em torno da problematização<sup>43</sup> podem contribuir para a construção e produção de conhecimento desta dissertação.

Segundo Revel (2005), o termo "problematização" aparece nas pesquisas de Foucault, com um uso mais frequente, nos últimos dois anos de sua vida, atribuindo a esta noção características e traços mais definidos de seu pensamento, como a maneira de analisar em situações singulares, questões de alcance geral.

Partindo desse pensamento foucaultiano, quando uma realidade é problematizada, torna-se fundamental a lucidez de que aquilo que acontece em um determinado espaço, não necessariamente acontece da mesma forma em outro espaço. Assim, a proposta aqui apresentada é de um percurso metodológico que problematize o campo pedagógico escolar, possibilitando diante dos erros e acertos, presentes no cotidiano da organização do trabalho pedagógico, compor uma interpretação cuja contribuição científica e social possa ser útil e aplicável nas mais diversas figurações escolares.

---

43De acordo com Vinci (2014), a problematização proposta por Foucault não deve ser entendida somente como uma ferramenta analítica, mas sobretudo como uma “verdadeira experimentação do pensar através de um jogo agonístico. Por jogo agonístico entende-se a relação de forças entre o fazer e o reagir presentes no processo de problematização do pensamento, sendo inerente a existência de um ser racional.

Problematizar o campo educacional é romper com a esterilização de discursos, por vezes voltados ao protesto e a contestação dos mesmos problemas numa dinâmica muito mais polêmica do que problematizadora. No entanto, outrossim, “alguém já viu uma ideia nova surgir de uma polêmica”? (FOUCAULT, 2004, p.227). Na perspectiva foucaultiana a polêmica estabelece alianças, recruta partidários, produz a coalizão de interesses ou opiniões, representa um partido; constitui o outro como um inimigo portador de interesses opostos contra o qual é preciso lutar até o momento em que, vencido, ele nada mais terá a fazer senão submeter ao vencido ou desaparecer. Não reconhece o direito a palavra no outro indivíduo, mas busca anulá-lo como interlocutor de qualquer diálogo possível.

Existe uma preocupação de Foucault em explicar que problematizar um campo constitui-se de um trabalho do pensar que, ao se tomar uma postura problematizadora diante dos enfrentamentos, dificuldades e complicações de uma determinada realidade, é bem possível que diversas soluções surjam, para um mesmo problema. A problematização defendida pelo autor é um exercício crítico do pensamento, opondo-se à ideia de soluções ou respostas prontas e acabadas, numa tendência de desprendimento para pensar as coisas de outra forma. Desprender da realidade em questão, interpretando as condições de “construção das coisas”, pensando e produzindo outras possibilidades. Nas palavras de Foucault:

O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido: é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema (FOUCAULT, 2004, p.231-232).

Um acontecimento, prática social (coletiva ou individual), bem como as questões de um determinado contexto observado, segundo Foucault (2004, p.232) “podem existir e exercer sua ação por muito tempo, antes que haja uma efetiva problematização do pensamento”. Assim Vinci (2015) complementa que a

problematização não é apenas um conceito capaz de dar sentido a certos objetivos há muito esquecidos ou buscar a resolução de problemas, muitas vezes de natureza teórica, mas em um gesto investigativo.

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (FOUCAULT, 2004, p.242).

A problematização de um campo requer interpretar como os dispositivos estão atuando, auxiliando a refinar e aprofundar o olhar para além da dicotomia certo/errado e verdadeiro/falso, mas para pensar os problemas e não resolvê-los. Requisita do pesquisador uma ação de distanciamento e questionamento do contexto pesquisado, para apontar e elaborar novas interpretações e construir novas respostas, que não deixarão de ser outras propostas.

Revel (2005), importante estudiosa das obras de Foucault, expõe que um dispositivo é um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Resumidamente é o dito e o não-dito, uma rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

Outro estudioso, Chignola (2014), faz uma leitura que, “Dispositivo” seria um termo, de certa maneira, misterioso, escolhido por Foucault na década de 1970, para preencher o papel anteriormente atribuído à “positividade”. Ou ainda, uma substituição influenciada pela perspectiva genealógica de Nietzsche, a qual pudesse abarcar o lugar antes ocupado por outro termo foucaultiano, a “episteme”.

Um dispositivo representa um processo de superdeterminação funcional em relação aos elementos heterogêneos que este coloca em rede e que o valoriza, mas sem condições de controlar até o fim, como se ele pudesse prever do alto o sistema de consequências que induz, o sistema de relações que é colocado no lugar, interligando-os (CHIGNOLA, 2014, p.7)

Portanto, a constituição de um dispositivo se dá a partir de práticas discursivas e não-discursivas que se encontram em contextos determinados. Um dispositivo representa um conjunto de elementos que são característicos de uma figuração específica, aquilo que dá vida, que lhe é próprio. Assim “dispositivo” não é um conceito fechado, com uma ordem previsível, mas relaciona-se aos processos e aos acontecimentos de contextos determinados.

E quais seriam os efeitos de se expender uma postura problematizadora da noção de dispositivo foucautiano para o campo das pesquisas qualitativas em educação? Certamente tal questionamento instiga a construção de um percurso metodológico que fuja de uma “metodologia proselitizante”.

Chamo a metodologia de proselitizante por causa desta propensão muito forte dos metodólogos a apregoar uma “maneira certa” de fazer as coisas, por causa de seu desejo de converter os outros a estilos de trabalho apropriados, por causa de sua relativa intolerância ao “erro” - todas estas características exibindo a mesma convicção autoconfiante de que “Deus está do nosso lado” que está associada as religiões “proselitizantes” (BECKER, 1994, p.18).

Desta forma, os apontamentos aqui levantados retomam o problema de pesquisa numa tentativa de problematizar como o dispositivo pedagógico opera nas figurações escolares e nos processos de organização do trabalho pedagógico, por meio da circulação do discurso e das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Essa ação problematizadora sugere que, interpretar um campo é “o domínio tanto daquilo a ser descrito, analisado e problematizado quanto, ao mesmo tempo, o domínio das próprias descrições, análises e problematizações que são colocadas em movimento” (VEIGA-NETO, 2015, p.133).

É importante pontuar que o sentido dado a OTP, no decorrer dos encaminhamentos desta pesquisa, indubitavelmente assume a condição de disparador entre a relação do cotidiano escolar e suas configurações, fornecendo indícios e suporte empírico para a problematização da experiência pedagógica.

### 3.2 A PERSPECTIVA DA FIGURAÇÃO

A análise de uma figuração social é fundamental quando se pesquisa o campo das relações humanas, enquanto espaço em que ocorrem discursos e práticas sociais. Nesta pesquisa, o recorte será em torno das figurações escolares, considerando Elias (2000), quando chama a atenção que, os modelos e os resultados das pesquisas de figurações são partes de um processo, de um campo crescente de investigação e seu desenvolvimento estão sujeitos a revisões, críticas e aperfeiçoamento, que podem surgir de novas investigações.

Inicialmente, é necessário esclarecer que o propósito de dissertar sobre a figuração está na oportunidade de abrir caminhos, reconhecendo uma possibilidade analítica. A interpretação de uma figuração, numa pesquisa qualitativa, não se resume somente às técnicas e processos pré-determinados que colaboram no entendimento do campo pesquisado, mas também é fundamental para a produção de conhecimento uma vez que “sem o uso das palavras como instrumentos de pesquisa, os números ficam mudos” (ELIAS, 2000, 59). Contudo, é necessário cuidado para que essa opção não detenha-se na elaboração de discursos e determinações de como a escola deve, ou deveria ser.

Para tanto, propõe-se que nessa construção interpretativa ao conceber a escola numa dimensão de figuração escolar, ecoe na produção de um novo significado, um novo olhar, sobre informações, processos e acontecimentos que se inter-relacionam neste contexto. Empreender uma pesquisa qualitativa de “caráter aberto e evolutivo” (ELIAS, 2000, p. 58), não limitada a desvelar verdades, nem a legitimação de hipóteses ou a autenticidade ou não de certos problemas. Assim, será exigido do pesquisador um refinamento do olhar para além da visão de indivíduo isolado, passando a considerar o predicado da cultura e das redes de interdependências, constituídas pelas figurações escolares e suas especificidades.

A estrutura de interdependências que liga os indivíduos entre si, tanto no caso de cada homem singular quanto no de grupos inteiros de homens, é acessível a uma progressiva investigação empírica. Com ela podemos

chegar a resultados que se apresentam sob a forma de um modelo de interdependência, um modelo de figuração (ELIAS, 2001b, p.56).

Toda pesquisa ou estudo científico envolvendo dados empíricos requer, por parte do pesquisador, um percurso para encaminhar a análise, a fim de colocar as evidências do campo pesquisado à luz de um aporte teórico que vá ao encontro do problema proposto. Sempre atento, Elias alerta que “os fenômenos de grupos têm certas particularidades que se distinguem daquelas dos fenômenos individuais, mas é preciso considerar os dois níveis simultaneamente” (ELIAS, 2001a, p.73). É a partir dessa atenção às particularidades que o pesquisador vai refinando o olhar e percebendo as tessituras das interdependências em que ligam os indivíduos às figurações que participam. No cotidiano de uma figuração escolar acontecem inúmeras situações, sendo fundamental compreender a dinâmica do espaço para, assim, problematizar o contexto para interpretar “os porquês” daqueles discursos e práticas estarem presentes naquela figuração.

### 3.3 A OPÇÃO POR UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA

Na busca de fundamentos que fossem ao encontro dos estudos de Norbert Elias, concebeu-se nas leituras de Friedrich Nietzsche e o conceito de Perspectivismo, possibilidades de olhar diferente para situações e acontecimentos que permeiam tanto a investigação científica como a vida cotidiana. O perspectivismo nietzschiano contribui para que o intérprete, neste caso o pesquisador, possa ressignificar seu posicionamento quanto ao processo de análise interpretativa.

Em suas formulações, Nietzsche expõe a necessidade de cautela e prudência quando se pensa em estabelecer critérios para interpretação, pois há o risco deste “enquadramento” configurar uma ou outra perspectiva que já pressupõe uma interpretação. Nietzsche afirmar que “[...] o homem científico é a continuação do homem artístico” (2005, p. 141), expondo que as construções científicas surgem a partir das experiências e relações dos indivíduos com seus

pares e o mundo que os cerca, sendo o ato interpretativo comparado a uma produção artística, que não é passível de determinismos.

Dessa forma, o perspectivismo-interpretativo proposto por Nietzsche, ressalta a importância e a ponderação do ato interpretativo, que não se detém em só observar, mas ouvir os discursos presentes na cotidianidade do contexto pesquisado, ampliando, assim, as possibilidades de constituição de um espírito livre, para que o desconstruir e reconstruir pensamentos e fundamentos operem o fazer pensar. Com essas operações evita-se assumir uma única variável de um fato, uma vez que, para Nietzsche (2007, p. 37), “as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível”. Logo, instituindo uma verdade, se elimina as possibilidades de interpretação.

Em seus estudos, Nietzsche procurou derrubar o ideal implantado pela Modernidade de uma única verdade ao estabelecer como máxima que “não existem fatos, mas somente interpretações”. Uma interpretação não é mais válida do que outra, a própria observação da realidade é um ato interpretativo,

[...] ver assim diferente, querer ver assim diferente, é uma grande disciplina e preparação do intelecto para a sua futura 'objetividade' — a qual não é entendida como 'observação desinteressada' (um absurdo sem sentido), mas como a faculdade de ter seu pró e seu contra sob controle e deles poder dispor: de modo a saber utilizar em prol do conhecimento a diversidade de perspectivas e interpretações afetivas. De agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos tem contra a antiga, perigosa fábula conceitual que estabelece um “puro sujeito do conhecimento isento de vontade, alheio à dor e ao tempo”, guardemo-nos dos tentáculos de conceitos contraditórios como 'razão pura', 'espiritualidade absoluta', 'conhecimento em si'; — tudo isso pede que se imagine um olho que não pode absolutamente ser imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes; exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido. Existe apenas uma visão perspectiva, apenas um 'conhecer' perspectivo; e quanto mais afetos permitirmos falar sobre uma coisa, quanto mais olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso “conceito” dela, nossa objetividade [...] (NIETZSCHE, 1998, p.108)

Considerando que a interpretação a partir das leituras de Nietzsche é compreendida processo inacabado, interpretar a educação, a escola e as diferentes culturas que circulam nos discursos e práticas, atribuiu a pesquisa uma

característica de processualidade, na qual um fim pontual e determinado parece distorcer da sua intencionalidade. Para Azeredo (2002), “não há outro modo de estar no mundo salvo o interpretante – sem, todavia, a inserção do intérprete”, não sendo a interpretação concebida para descobrir algo, mas para ser compreendida como uma interpretação perspectiva que se caracteriza naquilo que se consegue ver ao longe.

Toda pesquisa elabora interpretações no decurso investigativo, mas Pooli (2020) ressalta que “se tudo é interpretação, nada é interpretação”<sup>44</sup>. Dessa forma, tudo que acontece na escola pode despertar uma ou mais interpretações, dependendo do ponto de vista do intérprete, assumindo a interpretação não como uma condição de uma ação objetiva, mas o próprio processo de construção de um espírito livre.

Ressurgiria, assim, uma pedagogia que não tem adversidades, não procura atalho, concepções e práticas educativas que não se desviam da peleja e do cansaço dos processos implicados por quem quer aprender. Ressurgiria uma pedagogia que sabe relativizar a dimensão sagrada e totalizante das abordagens curriculares facilitadoras (HARDT, 2013, p. 347).

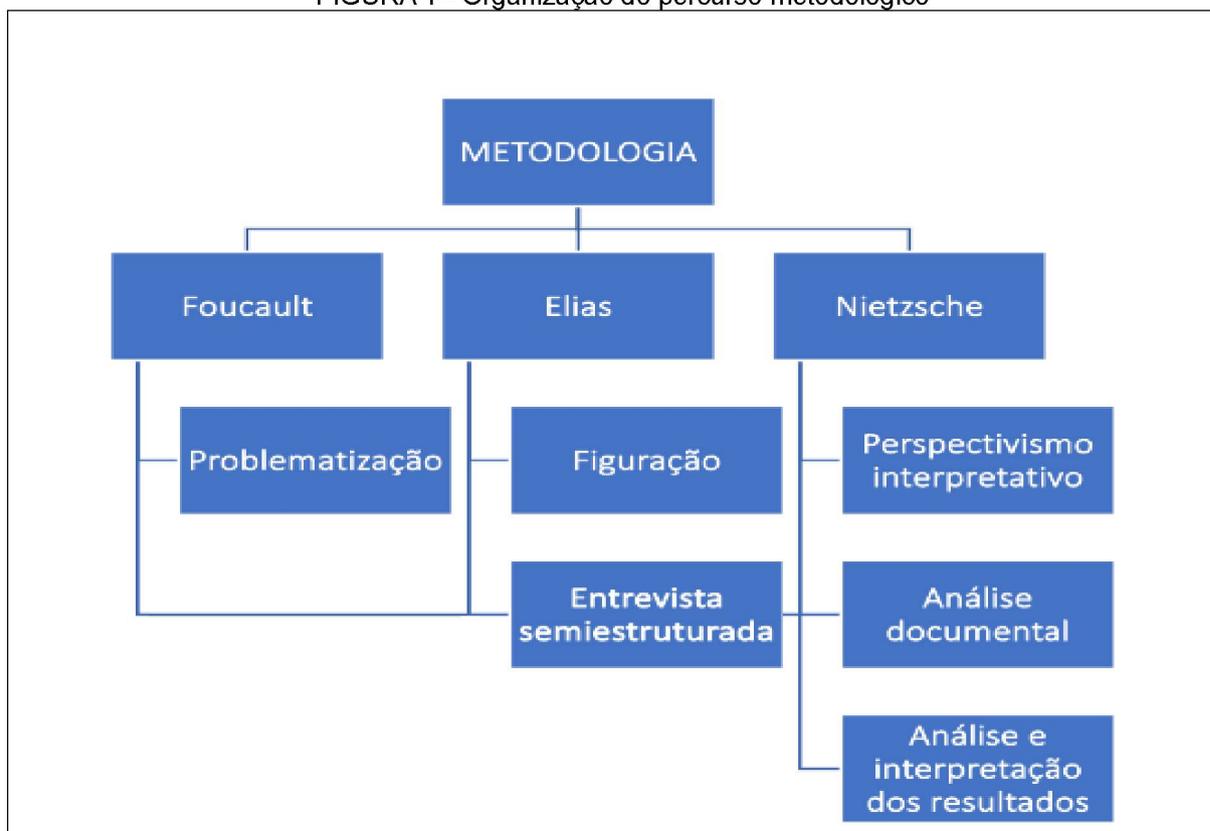
Por fim, a proposição de um encaminhamento metodológico que remeta a uma análise interpretativa a partir dos dados coletados no campo empírico, está mais para “uma metodologia que se aproxima mais daquilo que um crítico faz para tornar claro um poema, do que o que faz um astrônomo quando justifica a existência de um planeta” (GEERTZ, 1997, p. 20). Algumas ciências necessitam da exatidão dos cálculos matemáticos para comprovar e discutir seus objetos de estudos, como é o caso da Astronomia, enquanto para outras, a interpretação oferece subsídios para o entendimento da linguagem poética e suas mensagens entre verso e prosa. Dessa forma, para legitimar um ato interpretativo, há que compreender as coisas antes de tentar explicá-las. Isso é básico, pois não se pode falar de crítica poética quando não se compreende os significados que um poema pode ter.

---

44 Nota de aula dia 26/05/2020

Na figura 1 é apresentada a organização do percurso metodológico e é importante destacar que não há a intenção de assumir um posicionamento teórico, mas desenvolver uma consociação de “conceitos-ferramentas” que auxiliem no desenvolvimento da pesquisa.

FIGURA 1 - Organização do percurso metodológico



FONTE: A autora (2021)

### 3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

É reconhecido a importância da ética na organização da sociedade. A discussão deste ponto relaciona-se à questão ética nas pesquisas em educação que envolvem seres humanos e não necessariamente a ética enquanto área de estudo da Filosofia. Todavia, ressalta-se que a postura assumida por esta pesquisa não deixará de lado a ética profissional e um agir ético, por parte do pesquisador, no decorrer do desenvolvimento deste estudo.

em breve situar histórico, sobre o surgimento da discussão da ética em estudos e pesquisas, encontra-se o Código de Nuremberg (1947) como primeiro documento internacional a tratar sobre ética em pesquisa com seres humanos, idealizado após a Segunda Guerra mundial, diante dos experimentos realizados por médicos alemães em campos de concentração. Este propunha estabelecer diretrizes para o desenvolvimento de pesquisas na área da saúde, apesar dos ideais contidos no código só passarem a integrar a relação médico-paciente nas décadas de 1960 e 1970.

No Brasil, a resolução nº 196/19961 criou o CEP/CONEP (Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) que deu origem a Plataforma Brasil<sup>45</sup> e a resolução nº 510/20162 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as normas a serem aplicadas às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, nas quais os procedimentos metodológicos envolvam a utilização direta de dados obtidos com os participantes ou de informações que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

No percurso da presente pesquisa, após a definição dos referenciais teóricos, do planejamento da imersão no campo empírico e da escolha dos instrumentos de coletas de dados, submeteu-se o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa<sup>46</sup> do setor de Ciências da Saúde da UFPR para aprovação. Tendo em vista que os pressupostos do estudo, os discursos e práticas pedagógicas do cotidiano voltam-se para situações e ações que envolvem os profissionais que atuam no ambiente escolar, procurou-se atender as orientações previstas no artigo 3º do regimento do referido órgão, que orienta

---

45A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas).

46De acordo como o regimento interno do órgão em seu Art. 2º. – “O Comitê é um colegiado multidisciplinar e independente, com munus público, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes de pesquisa na sua integridade e dignidade e para contribuir no aprimoramento ético das pesquisas a este colegiado submetidas”.

que “toda pesquisa envolvendo seres humanos desenvolvida no âmbito da UFPR, deverá ser submetida à apreciação do CEP/SD” (2005, p.01).

O projeto obteve aprovação do referido comitê de ética, tendo sido registrado sob nº 27113819.1.0000.0102, aprovado em 17/03/2020, conforme parecer nº 3.919.920 (Anexo 1). Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e serão informados sobre o objetivo da pesquisa (Apêndice 1).

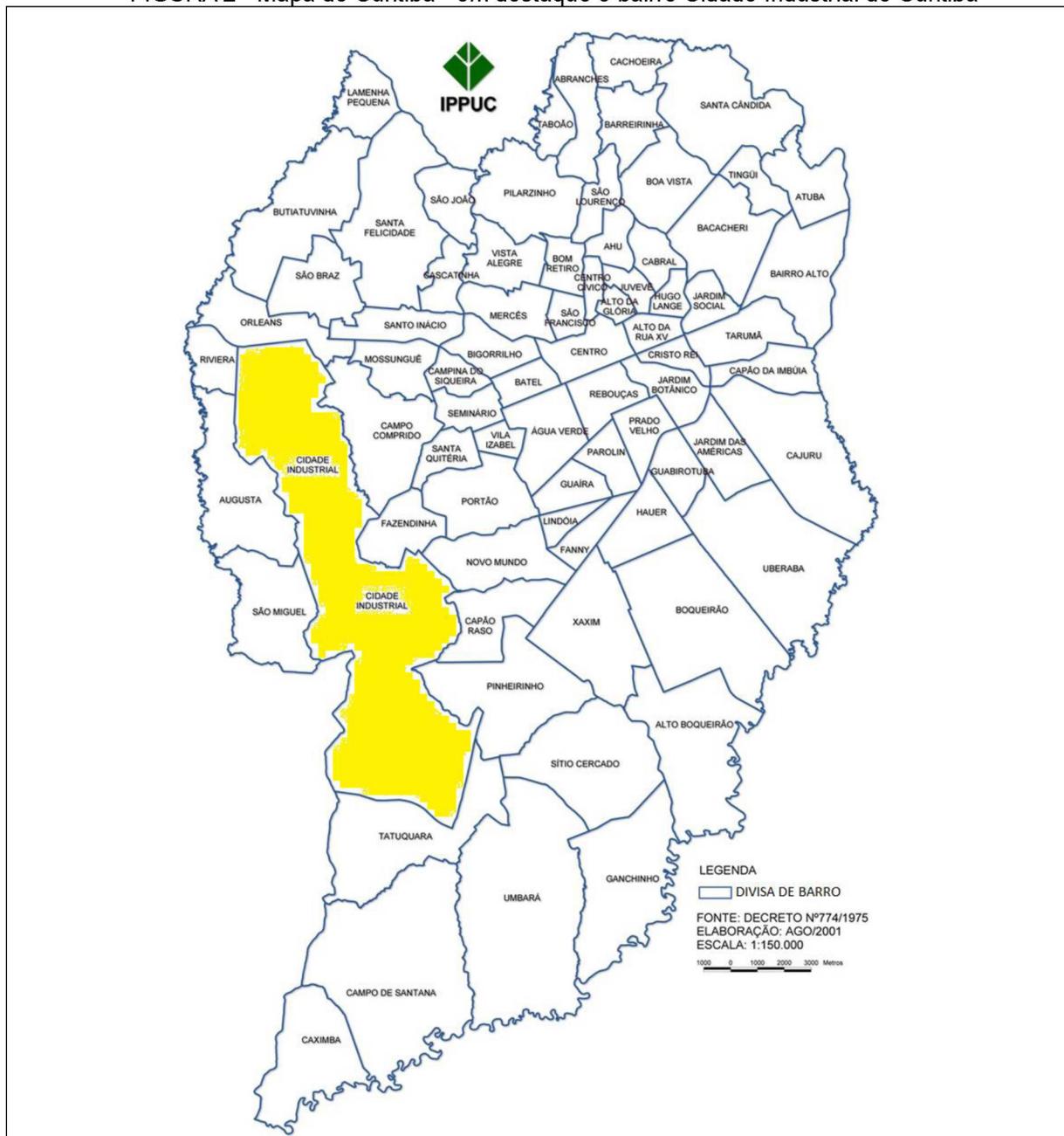
Todo o processo de construção, análise e adequação do projeto possibilitou um crescimento da condição de pesquisador, pois as análises emitidas em forma de pareceres, via Plataforma Brasil, apontaram e sugeriram alguns ajustes necessários que foram prontamente discutidos nas reuniões de orientação e atendidos para garantir o rigor ético e científico da pesquisa.

### 3.5 PERFIL DAS ESCOLAS PARTICIPANTES

A presente pesquisa será desenvolvida a partir do campo empírico de duas escolas da rede pública do estado do Paraná, do município de Curitiba, localizadas no bairro Cidade Industrial de Curitiba, destacado na figura 2. É o maior bairro em área da cidade e foi criado da década de 1970, inspirado pelo contexto de industrialização. Também é o bairro mais populoso da capital paranaense, reunindo 10% de toda a população da cidade.

Durante a elaboração do projeto que foi submetido ao comitê de ética, realizou-se um contato com a direção e pedagogos dos estabelecimentos nos quais se pretendia desenvolver a pesquisa. Dessa forma, houve a oportunidade do pesquisador apresentar a intencionalidade da pesquisa e a dinâmica que envolveria o aceite em participar do estudo. Já no primeiro contato obteve-se o aceite de ambas as instituições que assinaram o termo de concordância dos serviços envolvidos, solicitado como parte da documentação a ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do setor de Ciências da Saúde da UFPR.

FIGURA 2 - Mapa de Curitiba - em destaque o bairro Cidade Industrial de Curitiba



FONTE: <<http://www.curitiba-parana.net/fotos/bairros-curitiba.jpg>> Acesso em 28/07/2020

A Escola Sol<sup>47</sup> está localizada numa região mais antiga do bairro e foi inaugurada na década de 1970. É rodeada por um número considerável de conjuntos habitacionais e residências térreas. Recentemente, nas proximidades da escola, foi inaugurado um centro poliesportivo que ampliou as opções de lazer, até então resumido às praças do bairro. O espaço chegou a atender 2.000 (dois mil) estudantes nos 3 turnos de funcionamento, porém atualmente, conforme demonstra o quadro 2, atende 674 estudantes distribuídos em 11 turmas no período da manhã, 12 no período da tarde e 3 no período noturno.

QUADRO 2 - CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA SOL

Turno	MANHÃ	TARDE	NOITE
Níveis	Fundamental e Médio	Fundamental	Médio
Modalidade	Regular	Regular	Regular
Nº. de turmas:	E. F 04 / E.M 7	E. F 12	E.M 3
Matrículas	8º ano: 63 9º ano: 65 1ª série: 93 2ª série: 67 3ª série: 66	6º ano: 128 7º ano: 117 8º ano: 56 9º ano: 33	1ª série: 22 2ª série: 28 3ª série: 36
Total de alunos:	<b>354</b>	<b>334</b>	<b>86</b>
Horários:	7h30 às 11h55	13h10 às 17h30	18h50 às 22h50

FONTE: Projeto Político Pedagógico da **Escola Sol**

Possuidora de ampla área verde, a Escola Sol detém espaços propícios para desenvolver atividades ao ar livre, conforme figura 3 e 4. E, apesar não terem sido realizadas grandes reformas, com exceção da cozinha em 2020, apresenta um ótimo estado de conservação para 42 anos de história. Quanto à estrutura física, dispõe de: 20 salas de aula, 01 sala para aula de Arte com Tv *smart*, 01 sala de apoio pedagógico, 01 sala de Recursos Multifuncional, 01 Biblioteca, 01 Laboratório de Informática, Anfiteatro, 01 Laboratório de Ciências para Física, Química e Biologia, sala da Direção, sala da Equipe Pedagógica, 01 sala com tatame para

47 Para garantir os princípios éticos e o anonimato dos participantes da pesquisa, as duas escolas participantes serão denominadas como Escola Sol e Escola Lua.

capoeira. Para as aulas de Educação Física conta com 01 quadra poliesportiva coberta, 02 quadras para vôlei, 01 pátio coberto para recreação com mesas de tênis de mesa, além de banheiros, cantina, cozinha, refeitório, horta e estacionamento.

FIGURA 3 -  
Acesso às  
salas de aula  
da **Escola Sol**



FONTE: A autora (2020)

A Escola Lua está localizada numa região de moradias mais recentes, tendo sido construída em 2005 e inaugurada em 2006, para atender a crescente expansão dessa outra extremidade da Cidade Industrial de Curitiba. A comunidade que atende se caracteriza por famílias que estão se estabelecendo no local, oriundas de outros bairros, outras cidades e estados, as quais estão contribuindo para o crescimento e desenvolvimento da Vila a qual a escola pertence.

QUADRO 3 - CARACTERÍSTICAS DA **ESCOLA LUA**

Turno	MANHÃ	TARDE	NOITE
Níveis	Fundamental e Médio	Fundamental	Médio

Modalidade	Regular	Regular	Regular
Nº. de turmas:	E. F 9 / E.M 11	E. F 20	E. M 6
Matrículas	8º ano: 183 9º ano: 120 1ª série: 92 2ª série: 108 3ª série: 209	6º ano: 248 7º ano: 248 8º ano: 145	9º ano: 23 1ª série: 38 2ª série: 75 3ª série: 26
Total de alunos:	<b>706</b>	<b>641</b>	<b>162</b>
Horários:	7h30 às 11h55	13h10 às 17h30	18h50 às 22h50

FONTE: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php>>. Acesso em 10/08/2020

Por ter sido construída 27 após a Escola Sol, a escola Lua apresenta outro conceito arquitetônico, com prédios de até 3 pavimentos, salas de aulas menores e elevador de acesso aos pisos superiores. As salas dos profissionais técnicos administrativos se localizada à direita de quem entra, na entrada principal e, à esquerda há o acesso ao refeitório. Por possuir uma área externa limitada, inclusive para atividades ao ar livre, percebe-se uma cuidadosa organização e manutenção para que estes espaços mantenham-se funcionais. Quanto a estrutura física dispõe de: 20 salas de aula, 01 refeitório, 01 laboratório Física/Química/Biologia, 01 laboratório de informática, 01 Biblioteca, 01 sala de múltiplo uso, 01 sala de apoio, sala de Direção, sala de Vice-Direção, sala da Equipe Pedagógica, quadra poliesportiva/aberta, 01 pátio descoberto e 01 pátio coberto, além de banheiros, cantina, cozinha, refeitório e estacionamento.

FIGURA 4 -Área externa da **Escola Lua**



FONTE: site da escola (2020)

### 3.6 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O presente estudo propôs, inicialmente, a realização de encontros de observação e entrevistas envolvendo os pedagogos das escolas participantes. No entanto, com a suspensão das atividades escolares presenciais devido a pandemia do novo Coronavírus e a necessidade do isolamento social no município de Curitiba – PR, realinhou-se os rumos da pesquisa delimitando-se somente o uso da entrevista semiestrutura como forma de coleta de dados do campo empírico.

Como critérios de inclusão definiu-se: ser pedagogo da Educação Básica, em regime de contrato permanente ou temporário, especificamente atuante com as turmas de Ensino Fundamental II, sendo escolhidos os dois profissionais com maior tempo de atuação no estabelecimento e, não sendo possível, maior tempo de trabalho com as respectivas turmas. Já os critérios de exclusão são: professores readaptados exercendo atividades de apoio junto aos pedagogos e pedagogos com menos de 1 ano de experiência de efetivo exercício na escola pesquisada.

A pedagoga P1 atua na rede pública estadual do Paraná há 23 anos, tendo 15 anos de experiência com turmas do ensino fundamental II na escola pesquisada. Sua formação acadêmica ocorreu na União das Escolas superiores do Vale do Ivaí, sendo concluída em 1997 e cursou especialização em Educação Especial e em Metodologia do Ensino com Ênfase em instrumentais metodológico e gestores para a excelência em Educação. A participante optou pela entrevista de forma presencial, respeitando as regras de distanciamento em vista da pandemia de Covid-19, sendo realizada na sala da equipe pedagógica

da Escola Sol, numa tarde de plantão pedagógico<sup>48</sup>, com horário reservado, momento em que o TCLE foi apresentado e assinado.

O encaminhamento da entrevista da pedagoga P2, seguiu um outro encaminhamento, visto que a mesma se enquadra no grupo de risco em relação a transição do Coronavírus. A ela foi exposta a possibilidade de realização da entrevista vista GoogleMeet<sup>49</sup>, porém relatou não dominar tais ferramentas e sugeriu que a entrevista fosse realizada em sua residência. No dia e hora marcados, a pesquisadora compareceu<sup>50</sup>, sendo recebida no escritório da residência no qual eram realizados atendimentos pedagógicos. A P2 atua na rede pública estadual do Paraná há 9 anos, tendo 4 anos de experiência com turmas do ensino fundamental II na escola pesquisada. Sua formação acadêmica ocorreu na Universidade Tuiuti do Paraná - UTP, sendo concluída em 1986 e cursou especialização em: Educação Especial, Psicopedagogia, Recursos Humanos e Neuropsicologia.

FIGURA 5 - Sala da Equipe pedagógica **Escola Sol**



FONTE: a pesquisadora (2020)

---

48 Mesmo com a suspensão das aulas presenciais, os pedagogos realizaram plantões para atendimento e entrega de atividades aos estudantes que não tinha acesso a internet para interagir com os professores pela plataforma de trabalho on-line.

49 Possibilidade autorizada pelo CEP- UFPR por meio de emenda.

50 Todos os protocolos de higienização e distanciamento foram rigorosamente respeitados

Para a entrevista com a pedagoga P3 também utilizou-se de um agendamento em dia de plantão pedagógico, na sala dos professores. Atua na rede pública estadual do Paraná há 23 anos, tendo 13 anos de experiência com turmas do ensino fundamental II na escola pesquisada e a formação acadêmica ocorreu na Universidade do Oeste Paulista, sendo concluída em 1987 tendo cursado especialização em Especialização em Gestão Escolar, Distúrbios de aprendizagem, Metodologia de Ensino e Direito Educacional

O contato com o pedagogo P4 só foi possível após o término do ano letivo, diante das inúmeras atividades que demandaram dedicação da pesquisadora, em relação ao fechamento de um ano letivo com aulas remotas. Assim, exposta as possibilidades, o P4 optou por receber a pesquisadora em sua residência, a qual se localiza a poucos metros da Escola Lua. Dos entrevistados, este além da graduação em Pedagogia pela Faculdade de Jandaia do Sul - FAFIJAN, concluída em 2002, tem mestrado e especialização nas seguintes áreas: Psicopedagoga Institucional, Mídias Aplicadas a Educação, Gestão pública e Docência do Ensino Religioso. Tem 15 anos de atuação na rede pública estadual do Paraná dos quais 3 são na Escola Lua.

FIGURA 6 -Sala da Equipe pedagógica **Escola Lua**



F  
ONTE:  
a  
pesquis  
adora  
(2020)

F  
oi de  
total  
respons

abilidade do pesquisador, proponente desta pesquisa, a posse das informações obtidas, havendo o compromisso em zelar por um comportamento ético em todo o

transcorrer da pesquisa, inclusive na guarda comprobatória dos instrumentos de coleta, bem como manter em sigilo o nome das escolas e dos participantes.

Dada a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR e fornecida a declaração de autorização para início da pesquisa pela SEED (Anexo 3), houve o contato telefônico com gestores para informar a autorização para pesquisa.

### 3.7 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Um significativo passo no percurso metodológico de uma pesquisa é o processo de coleta de dados, pois se trata do momento em que as ações do pesquisador são pautadas pelos instrumentos previstos em seu planejamento ou projeto. Na perspectiva desta pesquisa, tendo a problematização e a interpretação de um campo, a coleta de dados ocorreu de forma direta e indireta, sendo que a coleta de dados direta ocorreu por meio da entrevista semiestruturadas e a indireta através da análise documental de documentos orientares da SEED sobre OTP.

Stake (2011) expõe que as entrevistas atendem a diferentes propósitos, como: a) obter informações singulares ou interpretações pela pessoa entrevistada. b) Coletar informações numéricas de muitas pessoas. c) Descobrir sobre “uma coisa” que não foi passível de observação pelo pesquisador. Segundo o autor, na elaboração de um roteiro de entrevista cabe ao pesquisador estruturar questões relacionadas ao problema de pesquisa, sendo interessante até a proposição de questões abertas, as quais permitam que os entrevistados não só comentem ou contem histórias, mas que vão ao encontro de seus próprios problemas emic<sup>51</sup>.

O roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE 2), com as questões propostas em consonância ao problema de pesquisa, foi acrescido à pesquisa em substituição ao questionário por meio de emenda (Apêndice 1) junto ao

---

51 Problemas emic: argumentos opostos apresentados pelas pessoas do local de pesquisa.(STAKE, 2011, p.240)

Comitê de Ética em Pesquisa do setor de Ciências da Saúde da UFPR, em decorrência de ajustes em relação à pandemia de Covid-19. Por isso, optou-se pela validação deste roteiro para aferir se realmente as questões atenderiam as expectativas contidas em sua formulação. Essa ação, mesmo que indiretamente, acrescentou a otimização de tempo e confiabilidade ao pesquisador, que pode ir ao encontro dos participantes com um instrumento consistente, o que evitou situações imprevistas como ter que realizar a entrevista novamente. Acredita-se que as questões propostas foram validadas, pois foram aplicadas em duas pedagogas da rede pública estadual que detinham os mesmos critérios de inclusão previstos. Dessa forma, evidenciou-se no interesse e curiosidade que despertou nas validadoras em saber mais sobre o projeto de pesquisa, objeto de estudo e campo problematizado, assertativa que se buscava.

Dados os ajustes necessários para continuidade da pesquisa, iniciou-se o processo de contato telefônico com os participantes para realização das entrevistas. Anteriormente, durante o primeiro contato com a instituição para elaboração do projeto submetido ao comitê de ética, já houve o aceite dos pedagogos em participar da pesquisa, seguindo neste momento a sua formalização e efetivação. Para manter a sigilo em relação aos participantes, atribuiu-se os códigos P1 e P2, aos pedagogos da Escola Sol e os códigos P3 e P4 aos pedagogos da Escola Lua. Primeiramente foram realizadas as entrevistas com as pedagogas P1 e P2, no mês de novembro de 2020 e no mês de dezembro com a P3 e o P4.

É importante ressaltar pontos comuns entre as entrevistas: em nenhuma delas houve interrupção de agentes externos; todas foram realizadas na posição entrevistado e pesquisadora frente a frente; utilizou-se a gravação<sup>52</sup> como recurso de registro, com o assentimento de todos. Vale ressaltar que o material de cada entrevista era transferido para o computador e, realizada uma cópia de segurança em pasta em nuvem de armazenamento de dados e, eram transcritas<sup>53</sup> no máximo no dia posterior a sua realização.

---

52 Utilizou-se o recurso Splend Apps gravador de voz, instalado no celular da pesquisadora.

53 Quanto a gravação, não houve falha do registro nos áudio das entrevistas.

Apesar de pontos em comum, a condução de cada entrevista teve uma configuração própria na percepção da pesquisadora em relação ao andamento do processo, pois mesmo havendo um roteiro definido anteriormente, a mesma precisou estar atenta para ajustar a conversa e não fugir do propósito a que se propôs.

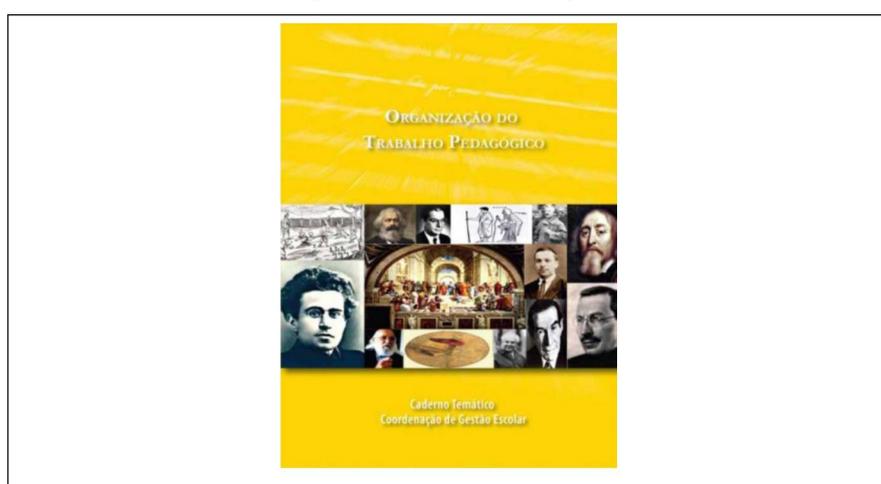
A transcrição das entrevistas foi realizada pela pesquisadora, no período de até um dia após sua realização, a fim de conservar os detalhes dos relatos e manter vivas suas percepções. Para auxiliar a transcrição utilizou-se da ferramenta “*voice typing*” encontrada no *Googledocs*, que exigiu a reprodução dos áudios no aplicativo do celular, próximo ao microfone do computador e conforme o áudio era captado ia sendo transcrito de maneira automática. Nesse tipo de transcrição são mantidos todos os elementos da entrevista, como repetições e correções do próprio entrevistado, não havendo uma estrutura textual formal, o que gerou a necessidade de

Becker (2009) enfatiza que dentre os muitos tipos de pesquisa, há que desempenhar a difícil tarefa de abreviar o material coletado, reduzir detalhes, resumir anotações e relatos de campo, entrevistas, realizar edições e, neste processo, tornam o que foi colhido mais inteligível e assimilável. Diante disso, a entrevista foi novamente reproduzida e a pesquisadora realizou os recortes e adequações necessárias.

Dando continuidade a descrição dos instrumentos de coleta de dados destaca-se, na sequência, a proposta de coleta de dados indireta, que ocorreu por meio da análise de documentos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e das escolas pesquisadas, em acordo com Stake (2011), ao pontuar que os pesquisadores qualitativos encontram muitos significados não só em suas próprias experiências e nas experiências com as pessoas que entrevistam, mas também por meio de documentos que conhecem. Numa postura investigativa que acolhe a pluralidade de ângulos de observação para o cotidiano escolar buscou-se, através da pesquisa documental, mais uma fonte de dados para analisar e interpretar o campo pesquisado. Para isso, acessou-se o site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED, conforme figura 12 que,

destaca a capa do material encontrado, o caderno temático Organização do Trabalho Pedagógico<sup>54</sup>. Na apresentação no site encontra-se a descrição que o documento apresenta textos que contribuem para a organização no interior das escolas subsidiando o trabalho do professor pedagogo, da direção e das instâncias colegiadas de gestão.

FIGURA 7 - Imagem ilustrativa da capa do documento



FONTE: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/caderno\\_tematico\\_otp.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_otp.pdf)> acesso em 31/01/2021

No entendimento de Stake (2011) os documentos se tornam fontes complementares às demais fontes de evidência e que as informações que apresentam podem ser como substitutas das situações que não puderam ser observadas diretamente. Sendo assim, tais materiais integraram a análise e interpretação dos dados da presente pesquisa, os quais foram devidamente arquivados de forma virtual.

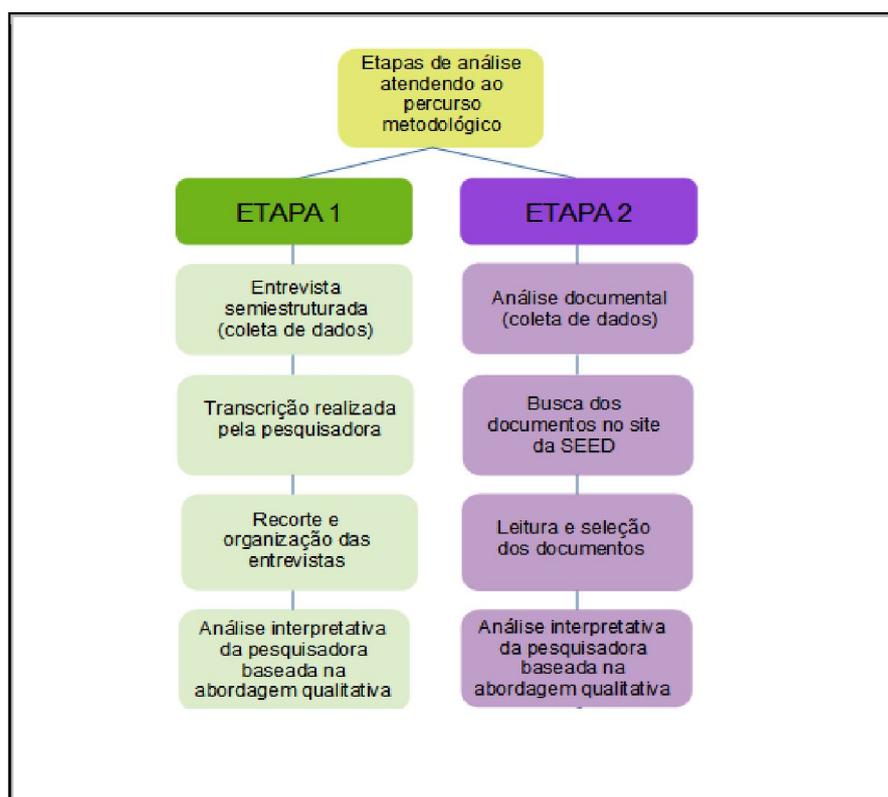
---

54 Ver dados bibliográficos na seção Referências.

## 4 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo será apresentada a análise dos dados empíricos obtidos através das entrevistas realizadas com pedagogas e pedagogos de duas escolas que pertencem à Rede Pública Estadual do Paraná. A interpretação dos dados está exposta na figura 1. Considerando as duas etapas propostas para análise do material do campo empírico, o capítulo contempla a análise de dados das entrevistas semiestruturadas, na qual optou-se pela organização das perguntas em formato de quadros, as quais foram problematizadas e, na sequência, submetidas a uma análise interpretativa. Na sequência é apresentada a análise documental em que o material analisado foi problematizado numa relação com os cotidianos pesquisados. O desafio residiu em analisar os dados a partir de um exercício analítico sob o material coletado no campo empírico, considerando o contexto de atuação do pedagogo e como o dispositivo pedagógico opera nas práticas pedagógicas e nos processos desenvolvidos no interior das escolas.

FIGURA 8 - Etapas da análise de dados



FONTE: elaborado pela autora (2021)

Na sequência serão descritas ações em relação **etapa 1**, as quais constituíram-se no contato com o campo empírico.

Com a **entrevista semiestruturada** iniciou-se o processo de coleta de dados apoiada pelo roteiro previamente elaborado e validado, agregando elementos fundamentais para se conhecer a configuração do trabalho desenvolvido pelos pedagogos nas escolas pesquisadas. Mesmo sendo realizadas fora do contexto escolar, os participantes se mostram confortáveis durante sua aplicação, trazendo uma riqueza de detalhes para os relatos e validando o quanto esse procedimento foi valioso para aproximação ao campo empírico, principalmente num contexto de pandemia.

Quanto ao procedimento de **transcrição**, pode-se afirmar que não foi uma tarefa fácil e se consolidou como uma ação de grande significado para a pesquisa. Num primeiro momento os relatos foram ouvidos e na sequência foram transcritos. Após transcrições, retomou-se a escuta da gravação e, na medida em que se ouviam as respostas, o texto foi editado<sup>55</sup> para suprimir expressões repetitivas, erros gramaticais ou quaisquer aspectos que pudessem comprometer o entendimento dos relatos, fazendo uso também das pontuações adequadas para possibilitar melhor compreensão do leitor. E, por fim, realizou-se mais uma leitura de revisão.

Asistematização dos dados ocorreu a partir do **recorte e organização das entrevistas**, optando-se pela exposição em formato de quadros, nos quais constam um fragmento<sup>56</sup> da resposta de cada participante, com exceção dos quadros 8 e 9. Neste momento, considerou-se os apontamentos de Duarte (2004) para se ter o cuidado de não assumir uma tendência bastante comum entre pesquisadores em debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” elementos que confirmem hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos das teorias de referência.

---

55 “a transcrição não naturalista privilegia o discurso verbal e centra-se na omissão dos elementos idiossincráticos do discurso, tais como gaguez, pausas, vocalizações involuntárias e linguagem não-verbal, apresentando-se, por isso, como uma transcrição mais polida e seletiva.” (AZEVEDO, V. et. al, p. 163, 2017)

56 A transcrição das entrevistas em sua totalidade podem ser consultadas no apêndice 2

Na **análise interpretativa**, realizou-se uma leitura atenta e criteriosa das respostas dos participantes em sua totalidade e os quadros montados, para certificar-se que os fragmentos ilustrem o fenômeno interpretado. Dessa maneira, em alguns quadros estão em negrito, trechos das respostas que sofreram maior ênfase no processo de análise e interpretação.

Na **etapa 2**, teve-se como o objetivo acrescentar documentos que pudessem contribuir com a pesquisa, estabelecendo nexos com a problematização proposta, que são descritos na sequência.

Com a coleta de dados por meio da **análise documental**, procurou-se agregar credibilidade e confiabilidade, visto que o material analisado foi aquele encontrado no procedimento de busca via internet, no site oficial da SEED, conforme descrito no tópico instrumentos de coleta de dados.

A **busca de documentos no site da SEED**, ocorreu na página <[www.educadores.diaadia.pr.gov.br](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br)>, na opção “veja mais” no ícone cadernos temáticos, onde na página 5 pode ser encontrado o caderno temático de OTP. Os demais documentos foram encontrados na mesma página, na opção de busca por palavra-chave, em que foi utilizada ora a sigla OTP, ora por extenso.

Durante o processo de **leitura e seleção dos documentos**, numa análise individual de cada documento, objetivou-se levantar elementos imprescindíveis para sua utilização ou não na pesquisa. Assim, dentre os três materiais encontrados foi escolhido o “Caderno temático de Organização do Trabalho Pedagógico”, disponível em formato PDF com possibilidade de download. O documento “Legislações que implicam na Organização do Trabalho Pedagógico” foi descartado devido a ser somente um compêndio de leis e o terceiro material encontrado foi descartado por não se caracterizar como um documento oficial e sim como um espaço de perguntas e respostas.

Na sequência, a **análise interpretativa**, ocorreu amparada por leituras e anotações que tiveram papel central neste momento. O documento analisado foi impresso e, no decorrer da leitura, os trechos que iam de encontro da problematização proposta desta pesquisa eram destacados e recebiam anotações.

É importante mencionar que cada parte desta análise se constituiu a partir de uma visão analítica sobre os dados, as quais estabelecem nexos para problematizar a organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar.

## 4.1 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

### 4.1.1 Sobre Educação e Pedagogia

No Brasil, os cursos de Pedagogia têm sua história marcada por inúmeras transformações que envolvem muitos pesquisadores, pedagogos e educadores empenhados para tentar construir, através de uma grande quantidade de pesquisas, as Ciências da Educação. Partindo desse contexto, propôs-se aos entrevistados responder se existe uma diferença entre educação e pedagogia. Essa questão procura compreender como as pedagogas pensam a pedagogia e educação enquanto prática social. Essa diferença é importante, já que indica como a formação acadêmica tratou desses conceitos durante longos 4 ou 5 anos dos cursos de pedagogia. O que se espera dos processos de formação é que um pedagogo consiga compreender as dimensões do seu trabalho, sua importância e suas peculiaridades como parte de uma instituição particular, que é a escola. As Ciências da Educação, teoricamente, entendem que há diferenças significativas entre esses conceitos que devem ser considerados na organização escolar.

QUADRO 4 - Sobre a Educação e a Pedagogia

Pergunta 1: Há uma diferença entre Pedagogia e educação?	Pedagogo/Escola
<b>Eu penso que a educação que você estuda na faculdade, com seus vários autores</b> é um encanto, mas quando você vai trabalhar é outra coisa. [...]. A pedagogia é a complementação daquele resultado que você tem que pôr em papel, porque temos que dar conta dos afazeres diários e demonstrar resultados. A pedagogia remete a sensibilidade do profissional, de como se compreende o tempo de cada um para aprender, de como o professor se organiza e que postura assume diante desse aprendizado.	P3 – Escola Lua
<b>Eu acredito que não haja essa diferença, porque a pedagogia você vai trabalhar a parte teórica</b> e depois você vai estar num ambiente escolar passando para os alunos a questão da educação. <b>Na pedagogia você trabalha a parte teórica e na escola você trabalha a parte prática</b> , que vem junto com a	P1 – Escola Sol

educação. [...] A educação está junto, porque não trabalhamos com os alunos pra passar justamente as questões da educação, respeito, ética, cidadania? É uma junção e tudo isso aí e o trabalho que fazemos na escola.	
A educação é um fenômeno da sociedade, humano, um fenômeno amplo que acontece em todos os lugares da sociedade. A educação até se confunde, o que ocorreu primeiro educação, cultura ou linguagem. [...]. <b>A pedagogia se preocupa com a educação, com esse fenômeno, ela vai além da pedagogia escolar, do que a gente mais trata. Mas a pedagogia seria a ciência que trata desse fenômeno da educação, que é um fenômeno humano. Existe uma diferença? Existe. A pedagogia é a parte que discute o que é o fenômeno.</b>	P4 – Escola Lua
Na minha opinião a educação é um processo de ensino-aprendizagem que também é exercida nos ambientes sociais e familiares e a meu ver ela se dá muito mais na família do que na própria escola. E essa é a minha opinião sobre educação. <b>E a pedagogia também trata da educação, mas de uma forma didática, com técnica, com planejamento fazendo com que o aluno consiga adquirir conhecimentos e internalizá-los para sua vida futura.</b>	P2 – Escola Sol

FONTE: Dados das entrevistas selecionados pela pesquisadora (2021)

As interpretações apresentadas sobre os conceitos de Pedagogia e Educação mostram que apesar de frequentarem um curso de graduação em Pedagogia, por 4 ou 5 anos, mesmo em diferentes épocas, não conseguem delimitar uma diferenciação conceitual necessária para configuração das práticas nas escolas. A educação é um processo social e individual contínuo, mais ou menos dirigido e intencional da vida das pessoas, enquanto a pedagogia é o estudo de processos intencionais específicos e organizados de determinados conteúdos que são curricularizados, principalmente em determinadas instituições a que são submetidos todas as crianças e jovens. É possível verificar que entendem a Pedagogia como um campo em que se estudam as teorias da educação, conforme os trechos das respostas que constam em negrito.

Também é perceptível nas respostas a reprodução da ordem discursiva academicista de separar as teorias das práticas. É essa visão clássica da pedagogia assumida por inúmeros estudiosos das Ciências da Educação que estuda as teorias como fundamento e as práticas como fazer pedagógico. Mas é possível pensar educação e pedagogia para além da ordem discursiva que circula pela academia? Não se pode apontar uma resposta pra tal indagação, mas persiste a tentativa de problematizar os discursos que permeiam o cotidiano escolar, para pensar de outros modos a escola que temos hoje.

O que se pode afirmar é que há diferença entre o que vem a ser Pedagogia e Educação e, não podem ser caracterizadas como uma mesma coisa. A educação é um campo amplo, constitui-se nas aprendizagens que temos ao longo da vida e que acontece em múltiplos espaços, na igreja, na família, nas mídias sociais, entre outros. A Pedagogia é a sistematização de como vou educar e, no contexto em que se vem desenvolvendo essa pesquisa, pode-se inferir que como ciência da educação é ela que organiza o trabalho pedagógico por critérios científicos, Logo na escola é a pedagogia que comanda a educação. Quando aqueles que trabalham nas escolas, apesar de suas práticas e tempo de trabalho, não conseguem estabelecer uma diferença entre pedagogia e educação, isso pode comprometer como vão se constituir e estabelecer os processos de organizar o trabalho pedagógico escolar.

E como a pedagogia pode resolver essa discrepância entre teoria e prática? Não resolve! E assim, alguns estudos encontram na práxis<sup>57</sup> uma muleta para resolver o impasse entre teoria e prática, através do uso e abuso dessa palavra-chave. Neste contexto, é necessário encontrar outros modos de interpretação e orientação que se distanciem das teorias como verdades absolutas, e de práticas como mera aplicação de técnicas. A distância é necessária, também, nos documentos normativos que sugerem um "fazer pedagógico", para que a atuação do pedagogo não seja reduzida a uma "canção sem ritmo" marcada pelo simplismo e burocracia.

#### 4.1.2 Desenvolvimento profissional: relação entre formação e atuação

A reflexão sobre o fato de a formação fornecida nos cursos de Pedagogia não atender plenamente às demandas exigidas do pedagogo na realidade escolar, são questionamentos presentes ao longo da vivência profissional de muitos profissionais que atuam como coordenador pedagógico ou pedagogo. Enquanto pesquisadora e pedagoga, é comum

---

57 Na Filosofia ocidental, a *práxis* é tida como uma característica essencial do materialismo dialético professado pelo marxismo. Expõe-se como unidade dialética do pensar e do ser, sendo ao mesmo tempo saber e prática, conhecimento e ação.

presenciar nas falas dos colegas que o curso de Pedagogia não foi ao encontro da realidade que envolve o trabalho na escola ou ainda que, tudo aquilo que foi trabalhado na academia, quase nada teve a ver com as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no cotidiano. Partindo dessa vivência e experiência profissional, na qual a formação fornecida na universidade apresenta um certo descompasso em relação ao exercício efetivo que a profissão requer, solicitou-se aos participantes da pesquisa, comentar sobre a expectativa em relação ao trabalho pedagógico que foi fornecido pelo curso de graduação, em contrapartida à efetiva atuação no espaço escolar, sendo as respostas apresentadas no quadro 5.

QUADRO 5 - Desenvolvimento profissional: relação entre formação e atuação

Pergunta 2: Comente sobre a expectativa em relação ao trabalho pedagógico que é fornecida pelo curso de graduação e o trabalho que é efetivamente realizado na escola	Pedagogo/Escola
São duas coisas completamente diferentes. Na universidade foi uma parte mais teórica e não é o suficiente fazer estágio, não é o suficiente fazer observação, quando você chega na escola percebe que praticamente grande parte do teu conhecimento, pelo menos na minha experiência, foi como se fosse uma armadilha para mim. Não era nada daquilo que eu ... não vou ser tão drástica, grande parte daquilo que eu aprendi não foi aplicada na escola, a prática é totalmente diferente. Foi dentro da escola que eu aprendi o que é pedagogia. No curso de pedagogia faltou mais prática.	P2 – Escola Sol
A minha faculdade ainda era por habilitações, a minha habilitação era magistério das matérias pedagógicas do ensino médio[...] Quando iniciei no estado, a figura do pedagogo era nessa postura mais integral e foi bem difícil porque tive que buscar os recursos que a faculdade não atendeu. A minha faculdade especificamente deixou muito a desejar do que era a prática [...]. Mas mesmo pensando naquele momento específico que me formei, ficou a desejar muito por causa das habilitações.	P4 – Escola Lua
Fui verificar que é aqui na realidade, no dia a dia que se vai ter noção do que se tem que fazer. A faculdade não me deu muita base para isso não. A gente vê pelos alunos que vem fazer estágio aqui, pois há estagiários que se dedicam, que nos acompanham e que até nos auxiliam e por vezes comentam como é diferente essa prática na escola em relação ao que foi passado na faculdade.	P1 – Escola Sol
Sobre o curso de graduação eu analiso assim: o professor que tinha experiência em escola e conhecia a realidade, dava uma aula tranquila para aqueles que futuramente seriam profissionais como ele. E hoje eu vejo que não é isso, simplesmente dá um livro, o aluno vai lá e faz o resumo e tudo bem. Fiz uma faculdade, não aqui em Curitiba, mas a gente tinha que estudar mesmo, tinha que ler muito. Os professores traziam muito conhecimento da prática em escola, notícias e informações que eram articuladas dentro do curso.	P3 – Escola Lua

FONTE: Dados das entrevistas selecionados pela pesquisadora (2021)

As respostas indicam que mesmo tendo frequentado o curso de Pedagogia em diferentes épocas, os pedagogos consideram que não há relação direta entre o que se ensina na academia e o que realmente acontece no ambiente escolar. Nos destaques em negrito fica evidente que no processo de formação acadêmica houve uma divisão entre o ensino das teorias e das práticas. São quase unânimes, ao afirmar que a universidade não os preparou para as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

É possível constatar que vigora uma concepção de que o mundo das teorias é mais importante do que as práticas, e de que essas teorias são pouco utilizadas no cotidiano. Nesse sentido, concorda-se com Pooli e Ferreira (2017) quando apontam que, no processo de construção da identidade do pedagogo, coexistem duas disposições: uma escolhida e estruturada na formação acadêmica, e outra urdida no dia a dia por meio das reais condições estruturais e conjunturais encontradas na escola. Problematizar sobre questões entre teoria e prática na formação acadêmica ou na realidade escolar é trabalhar sobre um “falso problema”.

Segundo Veiga-Neto (2015) o problema das relações entre teoria e prática se caracterizam como um “falso problema” e ao utilizar esse termo, o autor pretende chamar a atenção para o fato de que há mesmo um problema, mas ele é falso, isso é, ao invés de buscarmos uma solução para ele, será mais interessante darmos a volta por fora dele, examiná-lo de fora — ver de onde ele vem, como ele foi instituído e como ele aparece — e, por fim, afastarmo-nos dele ou convivermos com ele sem, contudo, levá-lo muito a sério. Com isso, Veiga-Neto(2015) pretende mudar o olhar do foco epistemológico e metodológico que essencializa a prática como um valor em si, para entender que essa palavra designa um domínio das ações humanas, segundo uma regularidade e uma racionalidade que organiza tais ações de diferentes maneiras. E, na medida em que se fala em regularidade e racionalidade, seja possível compreender que, imanente a qualquer prática — existe sempre uma teorização, por mais obscura e indefinida que ela se apresente para os olhares menos acostumados com essas questões epistemológicas.

Nesse sentido, discutir questões da precedência da teoria sobre a prática (ou vice-versa), ou ainda a possibilidade de hierarquizá-las ou até estabelecer um estatuto para cada uma é discutir um “falso problema”. Considerando o contexto escolar, não vem ao caso discutir se os entraves vividos no cotidiano das escolas têm a ver com problemas gerados pelas teorias ou as práticas. O interessante é se desvencilhar de discursos do tipo “a prática não interessa” ou “a teoria não interessa” que não vão além do vazio. Ao “dar a volta” e olhar o “todo” de fora, sem a pretensão de fechar as questões, mas oferecer pistas para seguir pensando e problematizando o modo naturalizado de conceber teoria e prática na escola. As teorias são perspectivas e interpretam frações das coisas do mundo para servirem como meios de orientação social, que produzem aquilo que chamamos de realidade. Se múltiplas são as teorias, também múltiplas são as interpretações.

#### **4.2 O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO**

Os dispositivos pedagógicos são operacionalizados no cotidiano escolar quando a pedagogia assume-se como práticas sociais. Desde o surgimento da escola moderna há dispositivos disciplinares e tantos outros, e podemos pensar que há uma tendência de que nenhum instante da vida escolar não seja modelado ou controlado por algum dispositivo. Nesse sentido, procura-se demonstrar que, muito mais do que determinismos, relações de causa e consequência, o dispositivo pedagógico está ligado às condições que emergem do cotidiano de cada figuração e está profundamente ligado a um conjunto de condições singulares que operam a “produção” de pedagogos, práticas pedagógicas e discursos.

Segundo Foucault (2014), o dispositivo é aquilo que dá coesão a uma rede de elementos e assume uma função estratégica, responde a uma problemática que emerge numa determinada época histórica, constituindo-se como uma formação que pode ser discursiva, legal, administrativa, epistêmica, moral etc. Assim o dispositivo desenha e possibilita um jogo de poder entre seus vários elementos e os indivíduos

nele envolvidos. A constituição de um dispositivo se dá a partir de práticas discursivas e não-discursivas que se encontram em contextos determinados e podem representar um conjunto de elementos que são característicos de uma escola, ao relacionar-se com os processos e aos acontecimentos de um contexto determinado.

#### 4.2.1 Organização do Trabalho Pedagógico na escola

A organização do trabalho pedagógico é um dispositivo que faz parte de um processo complexo e não se resume a tudo aquilo que acontece dentro de uma escola, mas tem como referência ações, interações e práticas sociais que constroem experiências pedagógicas. Assim, considerou-se relevante perguntar aos participantes da pesquisa qual seu entendimento sobre OTP, a fim de problematizar como é compreendida essa atividade e como ela se organiza no conjunto das atividades escolares, sendo o quadro 6 organizado a partir dos trechos com maior relevância para a problematização a que se propõe.

QUADRO 6 - Organização do Trabalho Pedagógico na escola

Pergunta 3: O que é pra você Organização do Trabalho Pedagógico na escola?	Pedagogo/Escola
<b>É toda a parte de planejamento, estudos, a conversa com os professores, o planejamento de aulas em junto com eles, toda a parte técnica.</b>	P2 – Escola Sol
[...] A questão é que, pelo menos no período da tarde, eu não consigo fazer essa organização, eu gostaria de desenvolver <b>um trabalho pedagógico de acompanhamento dos professores, de acompanhar os alunos</b> , mas por conta da correria que a gente passa durante todo dia, acabo achando que falta alguma coisa para eu fazer. Tenho muita vontade de fazer, <b>um acompanhamento em sala de aula</b> com os sextos anos, algo mais a fundo e acabo não dando conta.	P1 – Escola Sol
Seria a forma em que gente ou as pessoas responsáveis por essa organização, direcionam as atividades com uma finalidade. Se a educação é um fenômeno, a pedagogia trata desse fenômeno e a gente tem um recorde que é a pedagogia escolar. A pedagogia escolar tem uma diferença porque ela tem uma objetividade, tem objetivo, tem uma sistematização. Então <b>a organização do trabalho pedagógico é a forma que dá para entender esses objetivos, fazer essa sistematização para atendê-los.</b>	P4 – Escola Lua
Eu acho que é uma rotina, assim como numa empresa. Você que de amanhã tem horário pra chegar aqui (escola) porque tem alguém que está no portão. <b>A rotina é um trabalho de engrenagem</b> , porque que esse trabalhou remoto agora não tá dando certo? Pra alguns deu pra outros não dá? Porque depende de um fazer, pra outro fazer... pra dar um resultado. <b>O trabalho pedagógico é relógio, uma</b>	P3 – Escola Lua

<b>engrenagem, onde todos tem que agir juntos.</b> Não dá pra um funcionário chegar depois, se um outro depende dele pra iniciar o seu trabalho. Hoje todos somos importantes dentro da escola, desde a pessoa que auxilia na limpeza até aquele que ajuda a cuidar dos alunos, pra gente são como uma família.	
---	--

FONTE: Dados das entrevistas selecionados pela pesquisadora (2021)

As respostas demonstram que a cotidianidade de cada figuração atua numa urgência de um “fazer pedagógico”. Tencionar a OTP num “estatuto do fazer pedagógico”, em ações pontuais de acompanhar professores e estudantes, onde um pedagogo “funcional” faz controles de metas e objetivos, não promove uma abertura para o pensamento e a problematização do contexto escolar, e muito menos corrobora para o pensar do porquê eu faço dessa maneira e não de outra. A OTP não pode ser entendida como “práticas de senso comum” (Certeau, 1998), pois é complexa, muito mais do que espaço, ambiente ou local. Configura-se como acontecimentos e experiências pedagógicas.

Os trechos em negrito destacam que há um entendimento de que organizar o trabalho pedagógico está relacionado a questões técnicas, separando o pensar e o agir, na qual a relação da OTP e o trabalho do pedagogo se resume a algo somente funcional. A comparação da organização do trabalho pedagógico com uma “engrenagem de um relógio” (P3), é pautada numa ordem discursiva em que o importante é cumprir as tarefas práticas, ficando uma lacuna em relação a um exercício crítico do pensar. Essa ordem discursiva de que organizar o trabalho pedagógico é muito mais técnica do que pensamento, reflete o modo de estruturação do conhecimento difundido pela academia em separar teoria e prática. Nesse sentido, a OTP se caracteriza muito mais numa dimensão “prática”, no sentido de atividades que realizam de forma rotineira e não a percebem como dimensão de prática enquanto experiência pedagógica, ou seja, como algo significativo, a partir do qual se produz novos saberes, caminhos e estratégias para pensar (e agir) de outros modos em relação àquilo que se faz nas escolas.

Ao problematizar as práticas do pedagogo, quando voltadas para uma dimensão de experiência pedagógica, não se desconsidera que as práticas voltadas para a rotina da escola não têm importância ou não interferem na organização escolar, mas ao contrário, tem-se nelas todo um significado que faz a escola

funcionar. Mas ao pensar as práticas enquanto experiência pedagógica, é necessário que tanto os pesquisadores quanto os pedagogos que atuam nas escolas considerem que suas práticas precisam ser problematizadas, como práticas sociais válidas e importantes para o campo da educação.

#### 4.2.2 As dificuldades do pedagogo na sua prática pedagógica

A proposta de problematizar a atuação no pedagogo no espaço escolar não se trata aqui de “dar” um sentido ao “ser” pedagogo, mas uma tentativa de exercitar a crítica sobre as dificuldades e entraves que se apresentam no cotidiano escolar. Assim, amparou-se no sentido foucaultiano de que ao fazer uma crítica sobre o que se diz, pensa e faz, não se pode estar fora do contexto, mas transitando nas fronteiras que a experiência pode oferecer. Para (Nazar; Ferreira; Pooli, 2020) o pedagogo é um profissional preparado para a gestão, a orientação, a supervisão, o planejamento e a avaliação dos encaminhamentos e procedimentos relacionados à sistemática do ambiente escolar. Caracterizam-o como profissional detentor dos referenciais teóricos, didáticos e metodológicos que subsidiam a articulação de como a instituição escolar se organiza em relação aos seus processos. Nesse sentido, perguntou-se aos participantes da pesquisa sobre as dificuldades enfrentadas em sua prática pedagógica.

QUADRO 7 - O pedagogo no espaço escolar

Pergunta 4: Quais as dificuldades do pedagogo na sua prática pedagógica na escola? Quem ou o que dificulta essa prática?	Pedagogo/Escola
Não existe coesão entre as partes, de compreenderem o que você está fazendo, de entender o porquê daquela intervenção dentro do processo. <b>As outras pessoas, as que trabalham na escola, não entendem qual é a função pedagogo, há uma grande dificuldade nisso e dificulta a nossa prática.</b>	P2 – Escola Sol
[...] <b>Para mim a maior dificuldade é falta de compreensão sobre quem é o pedagogo, nem nós que somos pedagogos sabemos exatamente quem é a figura do pedagogo.</b> Até porque em cada rede isso muda. Se pegar uma rede privada, o pedagogo tem outras funções, ações e responsabilidades, numa rede municipal tem outras questões e às vezes de uma escola pra outra, dentro da mesma rede, tem diferentes funções e ações.	P4 - Escola Lua

<p><b>Aqui na escola uma das dificuldades é construir uma harmonia com o grupo de professores, mas estamos superando a cada ano.</b> Nosso propósito é lapidar o professor, tivemos casos de “espera” de aposentadoria pra assumir a vaga do colega “modelo”.</p>	P3 - Escola Lua
<p>[...]Aqui a tarde temos muitos casos de alunos que se machucam e não temos apoio para resolver essas questões. <b>Então o pedagogo acaba assumindo essas responsabilidades, acaba sendo médico, enfermeiro, psicólogo e também faz esse atendimento com os pais que vem com inúmeros problemas.</b> Se tivéssemos uma equipe para resolver esses assuntos, que acontecem e são corriqueiros, eu conseguiria fazer o meu trabalho a contento. (P1)</p>	P1 - Escola Sol

FONTE: Dados das entrevistas selecionados pela pesquisadora (2021)

Apesar de os entrevistados participarem de cotidianos distintos, o que prevalece como dificuldade para sua prática pedagógica é a questão da falta ou desconhecimento daquilo que os identificam como pedagogo no espaço escolar, conforme os destaques em negrito. Mesmo as duas escolas participantes da pesquisa sendo figurações distintas, existe uma falta de clareza para a comunidade escolar sobre quais são as atividades do pedagogo. Entretanto, as respostas apresentam diferentes dificuldades que podem estar relacionadas as diversas configurações que o cotidiano escolar pode ter.

Transitando nas fronteiras que a experiência pode oferecer, as respostas demonstram que no cotidiano das escolas pesquisadas, a maior dificuldade enfrentada para a prática pedagógica está marcada que “ser” pedagogo é estar envolvido numa desgastante rotina de “fazer” coisas que não estão relacionadas aos processos de aprendizagem. Ao constatar na fala do participante P4 que “...nem nós que somos pedagogos sabemos exatamente quem é a figura do pedagogo”, pode-se interpretar que muitos pedagogos não desempenham sua real função por estarem confusos quanto à especificidade do trabalho gerando, por si, só dificuldades para sua prática pedagógica.

As respostas demonstram que há coisas que o pedagogo faz e que poderiam ser assumidas e realizadas por outros profissionais na escola e, tal situação, sempre indefinida, acaba deixando em segundo plano o objeto maior da prática pedagógica do pedagogo que é o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

#### 4.2.3 As principais atividades do pedagogo no espaço escolar

No decorrer dos estudos desta pesquisa, deparou-se com estudos envolvendo a prática do pedagogo, nos quais os questionamentos sobre quais deveriam ser as atividades desenvolvidas por esse profissional sempre estavam presentes. Diante dessa falta de compreensão sobre o pedagogo, percebida em outros estudos qualitativos (Tulio 2015 e Haddad, 2016), a questão 5 foi pensada como uma possibilidade de agregar informações sobre o que realmente se efetiva na prática desse profissional. Para tanto, retomou-se as transcrições das entrevistas, realizando novas leituras e organizou-se as informações por incidência e semelhança nas respostas.

QUADRO 8 - As principais atividades do pedagogo no espaço escolar

Pergunta 5: Quais são as 5 principais tarefas do pedagogo no dia a dia da escola?	Incidência nos relatos
Orientar os estudantes (em relação a questões de indisciplina, conflito com professor, dedicação aos estudos e dificuldades de aprendizagem)	7
Acompanhar do trabalho docente (em sala de aula ou na hora-atividade)	5
Coordenar as atividades diárias (entrada e saída dos estudantes, imprevistos e situações de saúde, suprir falta de professor em sala e entrega de bilhetes)	4
Mediar situações com as famílias (atendimentos agendados ou não)	4
Alinhar a OTP entre os pedagogos do turno (reuniões e troca de experiências)	2

FONTE: Dados das entrevistas interpretados e categorizados pela pesquisadora (2021)

Na primeira atividade, residem situações do cotidiano que ocorrem dentro da sala de aula e necessitam de uma intervenção pedagógica a ser realizada pelo pedagogo. As situações que mais apareceram nas respostas estão diretamente ligadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. O pedagogo P2, ressalta na entrevista: “o que eu faço todos os dias, sem exceção, é lidar com alunos com problemas comportamentais, e depois com aqueles que tem problemas de aprendizagem” e, ao realizar o atendimento e orientação pedagógica

destes problemas, o pedagogo orienta os estudantes quanto ao impacto de suas atitudes em relação a si próprio e aos contextos em que participa.

A segunda atividade traz a questão de acompanhar o desenvolvimento do trabalho docente, oportunidade para um debate e suporte teórico-prático para subsidiar a prática pedagógica em sala de aula. No entanto, esse acompanhamento, focado no cumprimento de atividades burocráticas, como conferir se o professor está presente para o início do turno ou se está tendo “domínio de turma”, deixa em segundo plano a possibilidade de interagir com o professor que está em hora-atividade<sup>58</sup>.

[...] o que acontece hoje está muito mais relacionado às questões administrativas, como por exemplo, como que se usa o livro de registro online, como que solicita tal coisa e qual o procedimento, como é organizado a avaliação da escola, como se fazer os registros. É muito mais um trabalho administrativo do que formação, em relação a discussão sobre temas, sobre conteúdos ou sobre didática. Eu sonho discutir sobre didática com os professores, mas isso é muito raro.(P4)

Na terceira atividade, estão pontuadas aquelas situações que muitas vezes não estão previstas, mas que fazem parte do cotidiano escolar e que poderiam ser realizadas pela direção ou até por outro profissional da escola. Esse desvio de função contribui para descaracterização do trabalho do pedagogo, criando até a falsa ideia de que tudo deva ser organizado e resolvido pelo pedagogo. Em estudo, Haddad (2016, p.177) pontua que “os pedagogos têm dedicado grande parte do seu tempo para atividades imediatistas, corriqueiras e ligadas a questões disciplinares, o que tem secundarizado o acompanhamento ao processo pedagógico.”

Na quarta atividade, tem-se a mediação de situações em que as famílias vêm até a escola para buscar auxílio ou vice-versa. São situações em que somente a orientação do pedagogo sobre questões de dificuldade de aprendizagem, não foram suficientes para o estudante obter êxito ou ainda situações que fogem do contexto escolar como uso de drogas, brigas no recreio ou na saída, mas que indireta ou diretamente influenciam nas atividades escolares. Entretanto, nas respostas dos

---

58 No estado do Paraná, das 20h/a de jornada de trabalho do professor, 5h/a são destinadas para planejamento das aulas, atendimentos a comunidade e orientações pedagógicas.

participantes não ficam bem delimitadas quais sejam essas situações, porém a experiência profissional que acompanha as problematizações desta pesquisa, permite que se possa assim descrevê-las.

Na quinta atividade há duas menções sobre a preocupação em alinhar as ações de OTP que ocorrem nas escolas. Isso é preocupante, pois sabemos que a especificidade o trabalho do pedagogo é organizar o trabalho pedagógico como na resposta do participante P4:

“E por último, no meu contexto atual, eram as conversas em equipe, pra uma organização do trabalho um pouco mais alinhada entre todos os membros do turno, não conseguia ter essa conversa com os outros turnos, isso ficava a desejar. Mas entre os pedagogos do mesmo turno, uma das ações grandes eram essas conversas, reuniões internas para acertar as ações.(P4)

Ao organizar as respostas em relação às suas semelhanças, foi possível constatar que entre as cinco principais atividades que os pedagogos realizam no seu dia a dia estão as situações que podem ser previstas e planejadas na sua rotina diária. Porém há aquelas que surgem das demandas da figuração que a escola pertence e que integram também ações de OTP que, quando resolvidas e encaminhadas de forma coerente, contribuirão na melhoria de toda a organização do trabalho escolar.

#### 4.2.4 As correlações

Correlatar algumas das questões que aparecem na prática diária do profissional do pedagogo é importante porque pode favorecer a problematização em torno do desenvolvimento profissional. A questão apresentada na sequência, surgiu do pressuposto de que há uma indefinição sobre a organização do trabalho pedagógico que circula tanto na academia de uma forma e nos documentos dos sistemas de ensino de outra e, que se distancia do que realmente os pedagogos realizam no cotidiano escolar.

Durante o percurso de pesquisar sobre a OTP e o trabalho que efetivamente é desenvolvido pelo pedagogo nas escolas, ficou bem marcada a

característica desse profissional para abarcar e absorver inúmeras funções. Nesse sentido, no quadro 9, apresenta-se uma síntese das respostas para a seguinte questão: “Comente sobre o que você faz no dia a dia e o que você não faz, mas que seria importante fazer?”

QUADRO 9 - As correlações

O que você faz?	Mas o que deveria fazer...
“ <b>O que é feito, são conversas</b> e, as vezes, nem é utilizada a hora-atividade que é pequena diante da demanda do professor.” (P4 – Escola Lua)	[...] <b>trabalhar o processo de formação continuada com os professores, utilizando a hora-atividade.</b> ” (P4 – Escola Lua)
[...] a questão dos funcionários administrativos que trabalham na biblioteca e atendem os alunos quando há falta de professor, não conseguimos atendê-los. <b>Acaba que se ouve as queixas, mas não se consegue intermediar muita coisa [...]</b> (P4 – Escola Lua)	Então, atender o professor pra formação dele, <b>atender os funcionários da escola</b> , principalmente aqueles que atendem os alunos, <b>pra terem uma formação [...]</b> (P4 – Escola Lua)
[...]um ir e vir até o bloco de cima, que é bloco dos sextos anos que eu atendo. Perco até a conta de quantas vezes vou lá verificar e fazer um acompanhamento. <b>Verificar a questão dos professores, se faltou algum e já entro em sala e passolição, são muitas questões que com fazem que eu vá até lá (bloco dos sextos anos) até ver se tem aluno “passeando pela escola”.</b> (P1 – Escola Sol)	[...] <b>uma coisa que eu ainda não consegui trabalhar a contento é a questão do aluno laudado, que este tenha uma efetiva aprendizagem.</b> Essa adaptação não sai a contento, para ele, o mais importante é ter naquele monte de conteúdos que o professor trabalha uma adaptação curricular[...] (P1 – Escola Sol)
[...] tem uma coisa que eu odeio fazer, que é <b>registrar ata, vejo como uma perda de tempo em ser um escriba</b> e depois ficar resolver problemas em que não seria necessário trazer alunos e poderiam ser resolvidos com outros encaminhamentos.” (P3 – Escola Lua)	“Poderia <b>conversar com o aluno de outra forma</b> , na biblioteca, no pátio ou no corredor e conversar com ele.”(P3 – Escola Lua)
[...] você está fazendo uma coisa que ninguém falou nada e de repente você liga para a pedagoga da tarde ou noite e diz o que você acha...e ela já responde que naquele turno será feito de outro jeito. E aí com o que fica? <b>Quem se adapta a quem? Ou cada um faz conforme seu bel prazer?</b> (P2 – Escola Sol)	[...] <b>acredito que falta uma organização entre os turnos.</b> Isso é algo que nunca conseguimos fazer efetivamente. E atrapalha e irrita muito.” (P2 – Escola Sol)

FONTE: Dados das entrevistas selecionados pela pesquisadora (2021)

Nas respostas pode ser observado que, no cotidiano escolar, os pedagogos encontram-se divididos entre as “coisas” que “têm” que fazer e o que “deveriam fazer”. Ao comparar os recortes da primeira coluna do quadro em relação à segunda,

pode-se perceber a compreensão que consideram as muitas atividades que realizam como rotineiras, por não estarem diretamente voltadas para o processo de ensino e aprendizagem ou para questões que envolvem a prática pedagógica.

Os destaques em negrito surgiram na intencionalidade de promover uma correlação, para na sequência se problematizar que tanto aquilo que o pedagogo faz como aquilo que deveria fazer são ações relacionadas a OTP e a importância que assumem no dia a dia do pedagogo está relacionada muito ao cotidiano escolar e à configuração de cada escola. Por exemplo, o participante P3 cita que “[...] tem uma coisa que eu odeio fazer, que é registrar ata, vejo como uma perda de tempo em ser um escriba” e depois sugere que seria melhor estabelecer uma conversa de orientação. Neste trecho, preza por um atendimento mais humanizado em relação a uma situação envolvendo um estudante, que não deixa de ser uma característica da forma como o pedagogo conduz seu trabalho, entretanto a ao registrar uma ata também se tem uma ação pedagógica que é mostrar para o estudante que na sociedade os registros escritos dos acontecimentos são importantes.

As correlações propostas vão ao encontro das constatações de Pooli e Ferreira (2018) quando expõe que, na maioria das vezes, a escola não funciona como a teoria quer e poucas são as vezes que as pesquisas consideram como os pedagogos lidam com seus problemas cotidianos, como aprendem a partir da experiência, como frente a tantas as disposições legais e políticas conseguem trabalhar, ou ainda como elaboram discurso pedagógicos junto à comunidade escolar. Com a correlação, não se buscou definir se aquilo que o pedagogo faz ou deveria fazer está certo ou errado. A intenção está em colocar em discussão que muito do que acontece dentro da escola é pedagógico, apenas é preciso olhar de outros modos para que tudo isso possa ser problematizado e depois organizado.

#### 4.2.5 Planejar, organizar e executar a ação

As ações de planejar, organizar e executar algo são características marcadas dos processos de OTP, sendo os pedagogos que as orientam nas escolas. Colocar em discussão essas ações para não se tornarem meramente

procedimentais, como elaboração de atividades e planos estratégicos em detrimento de um trabalho coletivo, na qual a configuração local seja o centro do processo, é fundamental para se ampliar o olhar para aquilo que o pedagogo faz dentro das escolas. Por vezes, não reconhecida em sua especificidade, a prática do pedagogo acaba afetada por problemas e ações pontuais e esse dilema pode trazer consigo a impressão de que não há um delineamento prévio das ações e intervenções pedagógicas por parte desse profissional. Para tanto, a questão apresentada no quadro 10 tem por objetivo investigar se no cotidiano das escolas participantes há um olhar voltado para o planejamento, organização e execução do trabalho escolar enquanto prática social e experiência pedagógica ou fica restrito a um processo burocrático, determinado e sistemático de cumprir protocolos e cronogramas.

QUADRO 10 - Planejar, organizar e executar a ação

Pergunta 7: Como você planeja, organiza e executa seu trabalho na escola?	Pedagogo/Escola
<p>Nos reunimos e fazemos <b>nosso plano de ação no início do ano, mas muitas vezes a gente esquece até de retomar ele. Não há um planejamento específico dos pedagogos, o que acontece é nos reunirmos com as pedagogas da manhã para traçar as ações, por exemplo, de como será o pré-conselho. Mas é uma reunião que não tem um planejamento específico, nós vamos fazendo a medida que se vai passando o tempo (TRIMESTRE). Há também o plano de ação que, muitas vezes fica na gaveta e a gente vai fazendo conforme vai aparecendo as necessidades.</b></p>	<p>P1 – Escola Sol</p>
<p><b>Eu tenho uma agenda e um caderno específico para registrar documentos, ofícios e para as coisas que estão ou vão rolar. [...] organizamos o TRIMESTRE por meio de um cronograma, que é construído a três, porque sempre alguém se lembra de alguma coisa que o outro não lembrou, pois é muita coisa: datas comemorativas, passeios, ofícios, entrega de relatórios, pedidos de intervenções em sala de aula entre outras demandas.</b></p>	<p>P2 – Escola Sol</p>
<p><b>Depois desse trabalho do acolhimento, verifico o que é prioridade. Porém surgem situações que se tem que acompanhar na unidade de saúde, tenho que ir lá ver situações da rede de proteção também. O que colocamos no papel nem sempre dá pra cumprir, pois cada dia é uma situação.</b></p>	<p>P3 – Escola Lua</p>
<p><b>Já faz alguns anos que trabalhamos com divisão de turmas, [...] Nessa divisão de turmas, existe como primeiro encaminhamento o planejamento do TRIMESTRE junto como os professores, a maioria dos professores têm seus planejamentos pré-prontos e o pedagogo pouco interfere. [...] então o trabalho do pedagogo é muito mais de ajudar o professor a se padronizar ao que a escola precisa enquanto documentos. Tento trabalhar com os professores uma questão de conscientização para apresentar ao aluno que ele vai estudar naquele trimestre e o processo de avaliação, trazer uma participação do aluno, mas</b></p>	<p>P4 – Escola Lua</p>

**com pouco resultado. Havia a ideia de com a participação do aluno haver uma maior interação sobre o processo de avaliação e metodológico, num movimento de duas vias.** No dia a dia acompanho os conflitos. [...]. E no final do **TRIMESTRE**, trabalho as questões principalmente de retomada de conteúdos, pois os professores falam que terão que fazer a recuperação, da recuperação, mas falta a visão e também é o que a legislação traz[...]

FONTE: Dados das entrevistas selecionados pela pesquisadora (2021)

Nas respostas dos entrevistados é perceptível que embora eles planejem, há muitas dificuldades no cotidiano escolar, como reunir os profissionais que atuam em diferentes turnos. Os participantes P1, P2 e P4 responderam que o planejamento realizado nas escolas é voltado para um período determinado, ou seja, por trimestre<sup>59</sup>, conforme destacado em letra maiúscula no quadro 10. Isso sinaliza que as ações de OTP temo foco em planejar, organizar e executar voltado para demandas pontuais e rotineiras para atender as tarefas “do trimestre” que devem ser cumpridas, muitas das vezes organizadas em formato de cronograma.

Nas respostas dos participantes P1 e P2 é possível constatar que, diante das dificuldades que o dia a dia apresenta e mesmo atuando em turnos diferentes, existe a preocupação em que as ações de planejar, organizar e executar sejam discutidas com toda equipe. Isso demonstra que na Escola Sol há uma pequena rede de interdependência<sup>60</sup> presente nas relações entre os pedagogos, percebida nessas tentativas de trocar informações que auxiliam em ajustes para dar conta das demandas da escola. Na escola Lua, os participantes também atuam em turnos distintos, todavia, as respostas não demonstraram que haja preocupação em discutir as estratégias de trabalho, como na resposta do participante P4, observa-se que esse entendimento compreende a necessidade de envolvimento e participação dos docentes junto àquilo que o pedagogo planeja, organiza e faz.

No geral, as respostas apontam que há um entendimento simplificado sobre as ações de planejar, organizar e executar os processos de organização do trabalho pedagógico, tendo neles somente um significado operacional. A forma como os pedagogos operam as suas práticas pedagógicas (inclusive de

59 O trimestre caracteriza-se por um período de avaliação. Nas escolas participantes da pesquisa os 200 dias letivos são divididos em 3 trimestres.

60 Lembrando que na perspectiva elisiana as redes de interdependência são os elos que unem as pessoas.

planejamento) na escola, configuram e fortalecem (ou não) as relações e as interações estabelecidas em seu interior e definem as premissas de sua atuação conforme a figuração de que fazem parte.

#### 4.2.6 O pedagogo na escola

Compreendendo que o pedagogo é o profissional à frente de grande parte do trabalho pedagógico que ocorre no interior das escolas, amparado nos princípios do trabalho coletivo e na ética profissional, tem-se como base de suas ações o processo de ensino- aprendizagem e as práticas pedagógicas. Sua presença na escola é fundamental para que a organização do trabalho pedagógico tenha coerência nas ações pedagógicas e administrativas.

Para apreender como os pedagogos compreendem sua função profissional, foi proposta a pergunta apresentada no quadro 11. Contudo, importa ressaltar a não pretensão de delimitar se as respostas dos participantes da pesquisa definem se aquilo que fazem em sua prática profissional está certo ou errado, mas problematizar como compreendem sua função em relação a escola.

QUADRO 11 - O pedagogo na escola

Pergunta 8: Como você compreende a sua função na escola?	Pedagogo/Escola
O pedagogo é a parte principal da escola, é a cabeça da escola e sem a presença do pedagogo ela não caminha, porque a gente consegue ter esse olhar de um todo da escola, do professor, da direção, dos alunos, do funcionamento da escola, enfim de tudo.	P1 – Escola Sol
De suma importância. [...] . Quando a gente tem curso, quando a gente tem reuniões, daí falam: “Nossa que falta que vocês fizeram!” <b>Então eu acho que o pedagogo de suma importância, porque dentro da escola o pedagogo é o único que está a par de tudo o que acontece no processo de ensino-aprendizagem.</b>	P2 – Escola Sol
<b>O pedagogo tem que ser uma liderança, mas uma liderança positiva que trata todos professores iguais e os alunos iguais.</b> [...]. Também tenho muito respeito pelo trabalho das funcionárias da secretaria, porque queira ou não queira ajudam muito e dependemos delas pra engrenagem funcionar, tudo isso é um conjunto.	P3 – Escola Lua
Eu compreendo a minha função, até por conta da identidade que tenho tentado construir pra mim, <b>é a função de articulador do processo entre o currículo, os professores, os estudantes, as famílias e a direção.</b> [...]. O pedagogo trabalha	P4 – Escola Lua

fora de sala de aula, mas o objetivo final é aprendizagem de estudantes e articulação para que a aprendizagem aconteça, entendo como elemento essencial, claro que eu sou suspeito. [...]	
---	--

FONTE: Dados das entrevistas selecionados pela pesquisadora (2021)

Nas respostas dos participantes P1 e P2 pode ser interpretado que, as expressões “é a cabeça da escola...”, “...é o único que está a par de tudo...”, estão carregadas de um sentido que tudo aquilo que acontece na escola deve ou deveria ter a participação e/ou envolvimento do pedagogo. Essa preocupação de ser/estar responsável por tudo que acontece na escola pode deter uma compreensão de função que contribui para a sobrecarga de tarefas que esse profissional enfrenta na rotina escolar.

O participante P3, compreende a função do pedagogo como “uma liderança positiva que trata todos professores iguais e os alunos iguais.” e, de certa forma, essa compreensão pode fazer consigo uma atuação profissional que abarque muito mais responsabilidades além das que são realmente importantes. Isso dificulta ao pedagogo focar naquilo que realmente importa, uma vez que na escola tem-se inúmeros situações pedagógicas, mas nem tudo aquilo que é pedagógico é de responsabilidade do pedagogo.

Já o participante P4, compreende sua função como “... de articulador do processo entre o currículo, os professores, os estudantes, as famílias e a direção.”, numa resposta um pouco mais elaborada, acabando por proclamar o discurso da pedagogia moderna que tem no pedagogo o articulador dos processos os quais ocorrem no interior da escola e, por fim, em outro trecho diz que, “...até por conta da identidade que tenho tentado construir pra mim...” demonstrando que há o exercício de refletir sobre aquilo que faz.

Os autores Pooli e Ferreira (2018) problematizam o quanto a compreensão da identidade profissional na contemporaneidade não é mais fixa e absoluta, mas é fluída e constantemente reconstruída. Demonstram que não podemos esquecer que identidade se constrói dentro do discurso e não fora dele.

Nesse sentido, a partir das respostas pode-se pensar que os pedagogos compreendem sua função como uma construção profissional muito pessoal e particular desenvolvida ao longo da carreira, podendo ser influenciada pela

escola, pelos sistemas de ensino e também experiências profissionais pessoais. Isso significa que a compreensão profissional que o pedagogo tem de si pode se transformar na medida em que constrói seus conhecimentos e prática pedagógica.

#### 4.2.7 O acompanhamento das atividades pedagógicas

Quando a escola, por exemplo, coloca um horário para o estudante chegar para as aulas, isso se caracteriza como um encaminhamento pedagógico, pois lhe está ensinando algo: há um horário para o início das aulas e que precisa ser respeitado para a sala de aula manter um ambiente tranquilo para a aprendizagem. Outras situações como uso de uniforme, respeito ao patrimônio público e regras de convivência também têm características pedagógicas, pois são situações que estudante encontrará também fora da escola e contribuem para sua formação e convívio social. O que se propõe a partir desses apontamentos, é problematizar se além do pedagogo há outros envolvidos no acompanhamento das atividades pedagógicas.

Nas escolas da rede pública do Paraná, o pedagogo é o responsável por acompanhar as atividades pedagógicas e a pergunta apresentada no quadro 12 surgiu como uma tentativa de investigar se nas escolas pesquisadas há algum encaminhamento diferenciado nas questões que envolvem a organização desse trabalho, a fim de obter práticas para além de ações meramente operacionais, mas que possam ser compreendidas como experiências pedagógicas.

QUADRO 12 - O acompanhamento das atividades pedagógicas

Pergunta 9: Quem acompanha e executa atividades pedagógicas além do pedagogo?	Pedagogo/Escola
[...] só nós fazemos esse acompanhamento. As vezes a vice-direção dá um apoio em alguma situação pontual, a vice-diretora participa[...] Não é <b>um acompanhamento, não tem uma sequência, não há um suporte e um envolvimento real, só participa enquanto uma figura de autoridade</b> , mas o pedagogo é que realmente toma as decisões.	P1 – Escola Sol
Não da maneira como eu gostaria, muito menos do que eu acho que deveria ser, a	P2 – Escola Sol

direção. <b>Mas eu estou me baseando pela minha vice diretora, que esse ano se mostrou bastante próxima, coisa que a gente não está acostumada a ter.</b>	
A direção	P3 – Escola Lua
A direção não faz um acompanhamento, o que quero dizer é que a direção não sabe o que estou discutido com os professores na hora atividade, sabe que há um acompanhamento, mas não o conteúdo. <b>A direção olha muito mais o resultado, se está tendo o resultado esperado está tudo bem.</b>	P4 – Escola Lua

FONTE: Dados das entrevistas selecionados pela pesquisadora (2021)

Nas respostas dos participantes P1 e P2 é possível verificar que na escola Sol há uma participação da direção no acompanhamento e participação nas questões voltadas para o acompanhamento de atividades pedagógicas, mas que acontece de forma fragmentada e pontual, não se estabelecendo vínculos ou um acompanhamento da atividade pedagógica na sua totalidade, como no destaque em negrito do participante P1.

Nos relatos dos participantes P3 e P4 é perceptível uma participação mais ativa da direção nas atividades pedagógicas, porém limitada a um caráter operacional voltado à obtenção de resultados. Esse tipo de acompanhamento, por parte da direção, pode estar relacionado ao fato que os diretores das escolas não têm uma formação pedagógica, voltada para o processo de ensino-aprendizagem, como os pedagogos têm na graduação. Dessa forma, o pedagogo fica sozinho nessa responsabilidade de acompanhar e executar as atividades pedagógicas, tendo eventual auxílio da direção que ainda não tem como foco principal a qualidade da educação ou dos processos, mas o resultado.

As respostas não apresentaram um entendimento em relação as práticas poderem ser consideradas como experiências pedagógicas. Apenas demonstraram entender, de forma muito geral, o que seja a “ação de acompanhar as atividades pedagógicas” e apesar das respostas apontarem o pedagogo como o principal profissional que contribui de forma significativa para organizar o trabalho escolar, entendem que não precisa ser único responsável por tudo, pois buscam na inserção da direção para auxiliá-los.

#### 4.2.8 As dificuldades na prática pedagógica no ensino público

Falar das dificuldades da prática pedagógica no ensino público nunca é tarefa fácil diante de inúmeros problemas que atingem as escolas. No contexto desta pesquisa destaca-se que o desconhecimento por parte da comunidade escolar e até do próprio profissional pedagogo sobre a especificidade das atividades que desenvolve, reflete no desenvolvimento de sua prática pedagógica nas escolas. Nesse sentido, a pergunta apresentada no quadro 13 pretendeu investigar se existem dificuldades e/ou limitações para a prática pedagógica do pedagogo a nível de rede pública estadual e expor como esses profissionais compreendem as condições de trabalho na rede em que atuam.

QUADRO 13 - As dificuldades na prática pedagógica

Pergunta 10: Existem dificuldades na prática pedagógica no ensino público estadual? Se sim, quais são elas? A que as atribui?	Pedagogo/Escola
A falta de estrutura de apoio, uma equipe com psicólogo e assistente social. <b>Não temos isso e se você comparar uma escola pública com uma escola particular, a estrutura da particular é totalmente voltada para a parte pedagógica e o trabalho que eles desenvolvem lá é de uma equipe de profissionais com foco na aprendizagem.</b> Não temos essa equipe, não temos esse apoio e tampouco uma direção pedagógica, você acaba caminhando sozinha.	P1 – Escola Sol
<b>O excesso de reivindicações inúteis que vem da SEED, eu acho excessivo e muitas das coisas não tem a menor importância para a aprendizagem, nos sobrecarrega.</b> Solicitações quantitativas e não qualitativas. Reivindicações, digamos que são apenas pra complementar as ações que já foram feitas ou que estão sendo feitas, <b>falta de recursos necessários para o bom andamento do processo educacional, a gente não tem recursos.</b>	P2 – Escola Sol
A contribuição não foi revelante para a análise	P3 – Escola Lua
<b>Aqui especificamente só fica quem está disposto a se aproximar da cultura da escola, quem não tem essa disposição ou quem chega dizendo que já sabe o que fazer, há um forma de mostrar para essa pessoa que ela não deve ficar e a pessoa sai.</b> A direção quer os resultados, mas não quer saber das propostas que os pedagogos trazem.	P4 – Escola Lua

FONTE: Dados das entrevistas selecionados pela pesquisadora (2021)

A resposta do participante P1 expõe que há uma carência de profissionais especializados na rede que pudessem contribuir com as diferentes demandas de atendimento que os estudantes necessitam. Nos destaques, em negrito, expõe que na rede privada há uma estrutura voltada para as questões de aprendizagem que a rede pública estadual não tem. Demonstra conviver com um sentimento de insegurança e solidão...“você acaba caminhando sozinha”, gerado pela ausência de outros profissionais e pela falta de feedback de seus superiores quanto a qualidade e efetividade do trabalho que consegue realizar nessas condições.

Nas respostas do participante P2, os destaques em negrito expõe que há uma excessiva burocratização dos processos de OTP, o que interfere na prática pedagógica do pedagogo. Ao retomar as entrevistas é possível perceber que muito dessa burocratização não remete ao processo de ensino-aprendizagem, mas é pautada por uma política de metas de resultados que exige, por exemplo, que os pedagogos fiscalizem se os professores realizaram a chamada em tempo real, quais percentuais de estudantes estão com notas acima da média, entre tantas outras estatísticas que são apenas repassadas aos diretores.

O participante P4, ao expor que “há uma forma de mostrar para essa pessoa que ela não deve ficar[..]”, demonstra como as relações de poder operam no cotidiano escolar, uma vez que ao primeiro sinal de que a prática pedagógica do pedagogo não vai ao encontro da “cultura” da escola, há um movimento para se adequar ou sair da escola.

As exposições das respostas apresentam que a estruturação da rede pública estadual do Paraná contribui para as dificuldades do trabalho do pedagogo nas escolas. A ausência de uma equipe multidisciplinar nas escolas, para atender as diferentes demandas junto aos estudantes acarreta sobrecarga de responsabilidade e até desvio de função naquilo que o pedagogo faz. E também a excessiva preocupação com rendimento e resultados, com procedimentos burocráticos, caracterizam-se como situações que interferem diretamente na organização da prática pedagógica dos pedagogos.

#### 4.2.9 A formação continuada

Os processos de formação continuada, quando pensados em acordo com a realidade das escolas, possibilitam novas formas de pensar a prática pedagógica e exercem um papel importante para formação da identidade profissional dos pedagogos. Entendendo, tais processos não podem ser considerados somente como um meio de acumular certificados e carga horária para a progressão funcional<sup>61</sup>, mas como oportunidade de buscar pontos de equilíbrio e novas formas de ver e pensar a organização do trabalho pedagógico escolar.

A questão da formação continuada no estado do Paraná também é abordada em profundidade em estudos como os de Breckenfeld (2010) e Teixeira (2010) que contribuem para um melhor entendimento sobre as políticas de formação. Com a proposição da pergunta apresentada no quadro 14 buscou-se problematizar se as propostas de formação continuada<sup>62</sup> ofertadas pela rede pública estadual do Paraná são suficientes para subsidiar as práticas pedagógicas e as necessidades vivenciadas pelos pedagogos no cotidiano escolar.

QUADRO 14 - A formação continuada

Pergunta 11: Qual sua opinião, as orientações e formação continuada ofertada pela SEED atendem as necessidades de sua realidade profissional, nas questões relacionadas a OTP?	Pedagogo/Escola
Nas questões relacionadas a essa organização do trabalho pedagógico não atende, porque os temas escolhidos são encaminhados para escola e os pedagogos desenvolvem a formação a partir do tema e materiais. [...] e isso nos é passado através de uma reunião aonde pouco se explica sobre o tema abordado e você desenvolve com os professores. [...] <b>a única formação que eu acompanho é essa formação em que nós temos que fazer com os professores. Nós mesmos, não temos essa formação.</b>	P1 – Escola Sol
<b>Muito pouco [...] somos surpreendidos na rotina de trabalho com coisas que ninguém ensina, na faculdade não ensina, esses curso não tocam.</b> E aí então, eu sinto que os pedagogos estão muito sozinho nessa situação, não se sentem	P2 – Escola Sol

61 No estado do Paraná para que haja progressão na carreira, o servidor deve participar de curso de formação continuada, dos quais os totais de carga-horária são transformados em pontuação utilizada na progressão.

62 No calendário da rede pública estadual há dias pré-definidos para a formação continuada, como também há a oferta de cursos aleatórios ao longo do ano.

acolhidos e seguros. Mesmo com a tutoria, a gente pensa em pedir auxílio, mas depois citam o seu nome e sua escola e você fica com receio de se expor e nem sempre quem ouve a situação está a par do contexto dos acontecimentos e procede julgamentos desnecessários e que as vezes mais atrapalham do que ajudam.	
<b>Não dá conta. No calendário escolar temos as formações programadas e de repente de uma hora pra outra, perto do fechamento de trimestre ou quando está chegando o final do ano, empurram tudo quanto é curso e tiram os pedagogos da escola.</b> Você tem trabalho pra fazer na escola e vai fazer o curso e fica com o pensamento na escola lembrando do que precisa terminar.	P3 – Escola Lua
A SEED cada vez mais <b>vem trabalhando com padronização</b> [...] Há uma tendência de <b>se estabelecer uma organização do trabalho pedagógico padrão para as escolas, isso já acontece através da tutoria ao apresentar modelos bem sucedidos, pois ao apresentá-lo já se está dizendo indiretamente “copie isso que vai funcionar”</b> . o vejo que SEED tem um programa de formação, mas é ruim e tende a padronizar sem considerar as características das escolas.	P4 – Escola Lua

FONTE: Dados das entrevistas selecionados pela pesquisadora (2021)

Na escola Sol o participante P1 reconhece que o único momento de formação continuada é aquele que ela realiza junto aos professores (previsto em calendário escolar) e que se constitui numa formação que utiliza materiais prontos enviados para toda a rede pública estadual, que deixam pouca abertura para a escola inserir o que realmente é relevante para sua realidade. Já o participante P2 reconhece que há momentos de formação para os pedagogos, porém são poucos e insuficientes. Relata que a rotina de trabalho traz consigo inúmeras situações que poderiam ser abordadas neste tipo de formação uma vez que são “coisas que ninguém ensina, na faculdade não ensina, esses curso não tocam. E aí então, eu sinto que os pedagogos estão muito sozinho nessa situação, não se sentem acolhidos e seguros...” o que demonstra que os cursos de formação continuada propostos pela rede, não atendem às necessidades da realidade profissional.

Na escola Lua o participante P3 responde que o processo de formação continuada “não dá conta” da realidade profissional e em alguns momentos se tornam até um entrave para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, visto que há um excesso de oferta de cursos de formação continuada em períodos determinados. O que se pode pensar é se realmente existe uma política de formação continuada para pedagogos ou há somente a oferta de cursos de forma aleatória. Na resposta do participante P4, tem-se um olhar criterioso para sobre a formação continuada

ofertada pela SEED, pois atenta para uma política de formação pautada na padronização, numa tendência de se estabelecer uma OTP padrão para a rede pública estadual.

Nas respostas é perceptível que, independente da escola em que atuam, reconhecem que o processo de formação continuada para pedagogos ofertado pela SEED precisa de ajustes, uma vez que não oferece fundamentos para auxiliar nas questões de OTP do cotidiano escolar. Na percepção de Breckenfeld (2010) não se pode negligenciar, nesse tipo de formação, que os conteúdos a serem trabalhados e a organização do processo formativo precisam atender a realidade profissional, sendo necessário considerar a prática social, a realidade do educador e os saberes que traz consigo.

### **4.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Na Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III, seção I, artigo 206, inciso VI, que estabelece “a gestão democrática do ensino público na forma da lei”, é onde pode ter fundamento a ideia de que o PPP seja uma produção coletiva e democrática, que envolva todos os participantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Na LDB 9.394/96, em seu artigo 12, Inciso I, tem-se a referência que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica<sup>63</sup>. Nesse sentido, a proposta pedagógica ou projeto político pedagógico constitui-se um importante documento de referência para o trabalho pedagógico, tendo um lugar de destaque na consolidação da gestão democrática da escola pública.

#### **4.3.1 Participantes na elaboração**

---

63 No estado do Paraná utiliza-se a terminologia Projeto Político Pedagógico

No estado do Paraná o Projeto Político Pedagógico é considerado um dos principais documentos de orientação do trabalho pedagógico, porque contém informações situacionais e diretrizes operacionais e organizacionais para orientar as práticas administrativas e pedagógicas. A elaboração dos PPP's das escolas da rede pública estadual é orientada pela Instrução normativa conjunta nº 04/2019 – DEDUC/DPGE/SEED<sup>64</sup>, que delibera sobre os encaminhamentos a serem seguidos pelos segmentos que compõe o sistema de ensino.

A referida instrução traz que PPP é um documento norteador da instituição de ensino, que esclarece sua organização, define objetivos para a aprendizagem dos estudantes, e as ações que serão trabalhadas pela escola para atingi-las, inclusive que sua elaboração, reelaboração ou atualização deve ser objeto de análise e aprovação, por meio de ata, do Conselho Escolar. Também apresenta os principais pontos e informações a serem contemplados na escrita do documento. Nesse contexto foi proposta a pergunta 12, apresentada na sequência, na intencionalidade de promover uma problematização sobre como os documentos oficiais são operacionalizados no cotidiano das escolas.

QUADRO 15 - Participantes

Pergunta 12- Quem participa da elaboração do PPP?	Pedagogo/Escola
O <b>professor participa da parte dos conteúdos</b> , que é parte da proposta pedagógica curricular e na verdade é isso o que acontece. Às vezes é feito um questionário com a participação dos pais para fazer um levantamento de dados sobre a realidade das famílias, sobre renda, quantas pessoas moram na casa e a escolaridade. Mas, na verdade quem acaba fazendo mesmo o grosso do trabalho é a equipe pedagógica.	P1 – Escola Sol
Em síntese deveriam ser todos. Mas <b>na realidade o pedagogo</b> .	P2 – Escola Sol
Principalmente <b>os professores e equipe pedagógica</b> .	P3 – Escola Lua

64 Disponível

<[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao\\_042019\\_deducdpgeeed.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_042019_deducdpgeeed.pdf)> Acesso em: 09/10/2021.

em:

Só a pedagoga mais antiga e os professores mais antigos de cada disciplina, contribuem com o que é específico de sua área.
--

P4 – Escola Lua
-----------------

FONTE: Dados das entrevistas selecionados pela pesquisadora (2021)

Há referência à participação somente dos pedagogos e dos professores, sinalizando que nem sempre o cenário idealizado pelos textos dos documentos é possível acontecer na prática das escolas. A Instrução normativa conjunta nº 04/2019 delibera que o documento “deve ser elaborado com a participação da comunidade escolar/local e atualizado sempre que necessário, sendo, obrigatoriamente, revisado a cada cinco anos”. Todavia a resposta do participante P1 traz que “às vezes é feito um questionário com a participação dos pais para fazer um levantamento de dados sobre a realidade das famílias, sobre renda, quantas pessoas moram na casa e a escolaridade” indicando que ocorrem tentativas de inserir outros segmentos da comunidade escolar no processo de elaboração do PPP.

#### 4.3.2 Dificuldades na construção do PPP

A literatura da área da educação concebe o Projeto Político Pedagógico como um documento que expressa o ideal de escola que cada comunidade quer construir e que sua construção coletiva detém os princípios da gestão democrática, quando todos os participantes do processo educativo discutem e refletem sobre a escola que querem construir.

Proporcionar oportunidades para uma gestão escolar democrática é parte integrante do discurso que circula nas escolas, principalmente para atender aos princípios da autonomia escolar ou do “protagonismo” dos estudantes. No entanto, apesar desse discurso recorrente e bem aceito no espaço escolar, as práticas do cotidiano nem sempre o representam. Nesse sentido, a questão apresentada no quadro 16, buscou investigar quais as maiores dificuldades enfrentadas pelo pedagogo no processo de (re)construção do PPP, considerando que é momento em que a escola exercia a “gestão democrática”.

QUADRO 16 - Dificuldades na construção do PPP

Pergunta 13: Quais as maiores dificuldades enfrentadas para se construir o projeto Político Pedagógico na sua escola?	Pedagogo/Escola
A maior dificuldade é a de se construir o projeto político-pedagógico de forma coletiva é a participação dos professores. Essa dificuldade acontece, porque fazemos isso muitas vezes só na hora-atividade, onde há uma dificuldade e incompatibilidade de horários e não se consegue juntar, por exemplo, o grupo de biologia com o de ciências, para se ter um trabalho de discussão proveitoso. Então, acabamos pegando somente alguns professores que estão na hora-atividade, de forma aleatória e algumas coisas eles levam para casa para fazer, complementar. Porém o fechamento e revisão final sempre fica pra equipe pedagógica.	P1 – Escola Sol
Quando você vai construir o PPP você tem que seguir determinadas regras, quando se termina de configurar o PPP, se entrega para alguém corrigir, lá na SEED ou lá não sei aonde. Quando ele volta, vem cheio de riscos e cheio de mudanças, ou seja, <b>você não pode ser profundamente verdadeiro e realista, porque se tem que encaixar dentro de um programa pré-estipulado, uma configuração pré-elaborada.</b> Por isso, que a maior parte dos PPPs são quase iguais.	P2 – Escola Sol
Na época de construção não tivemos dificuldade, porém agora na reestruturação temos, pois cada um que vê o PPP acha que vai escrever a história do agora. Esquecem que <b>esse documento tem uma história e como as novas adequações vão ser encaixadas, sem se perder o que foi feito é que está sendo difícil.</b> Não se joga o documento fora e começa a partir de 2020.	P3 – Escola Lua
A dificuldade está na compreensão de ser um documento só pra cumprir requisito de legalidade da escola. O documento não tem uma função social, só tem uma função legal. <b>O que está no documento não faz muita diferença, por isso só uma pessoa faz.</b>	P4 – Escola Lua

FONTE: Dados das entrevistas selecionados pela pesquisadora (2021)

Na escola Sol é perceptível que tentam priorizar uma participação coletiva, mas que nem sempre é possível. O participante P1 respondeu que a maior dificuldade encontrada para a re(construção) do PPP é a dificuldade em reunir os professores, devido à incompatibilidade de horários. Na resposta do participante P2, surgem considerações importantes que apontam para pensar se é um processo democrático, pois ao relatar que “você não pode ser profundamente verdadeiro e realista, porque se tem que encaixar dentro de um programa pré-estipulado, uma configuração pré-elaborada.”, acaba expondo que a escola não possui tanta autonomia quando acredita ter, a partir do momento que o PPP não segue uma “configuração”, não é aceito e volta para ser corrigido.

Para os pedagogos da escola Lua, existe uma preocupação com o significado que o PPP tem para o coletivo escolar, pois quando o participante P3

responde que “esse documento tem uma história e como as novas adequações vão ser encaixadas, sem se perder o que foi feito é que está sendo difícil.” mostra que compreende como um documento que não só idenitica a escola, mas que traz consigo um pouco de sua história e vê como maior dificuldade manter esses pontos no processo de re(construção). Para o participante P4, a maior dificuldade “está na compreensão de ser um documento só pra cumprir requisito de legalidade da escola.”, expondo que naquele contexto o PPP é tido como um “belo documento” que não se efetiva como prática social.

#### 4.3.3 Potencialidades e fragilidades do PPP

É na escola que se concebe, constrói, executa e avalia (ou deveria ser ) o Projeto Político Pedagógico a partir de um esforço coletivo para garantir àquela comunidade uma educação de qualidade e que atenda às necessidades locais. E é a partir da forma como é pensada a organização do trabalho pedagógico no PPP que esses pressupostos poderão se concretizar (ou não) na vida dos estudantes. Sendo assim, no quadro 17 são expostas quais as potencialidades e fragilidades identificadas pelos pedogogos na relação do Projeto Político Pedagógico e a OTP.

QUADRO 17 - Potencialidades e fragilidades do PPP

Pergunta 14: Que potencialidades você identifica na relação do PPP com a OTP?	Pergunta 15: Que fragilidades você identifica na relação do PPP com a OTP?
Na verdade não usamos o PPP como deveríamos, esse documento fica guardado para quando um estagiário solicita pra retirar dados. Eu <b>não sei porque a gente não usa tanto o PPP, já que o PPP é a “cara” da escola.</b> (P1)	... ele não é nossa realidade, a nossa cara mesmo, não é. [...] <b>não é a realidade que está lá e, acabamos não usando. Fazemos porque tem que se feito e depois de aprovado fica guardado.</b> (P1)
Um documento que a equipe tivesse mais liberdade para colocar a realidade, a partir daí é	Deveria ter algo que relatasse como exatamente a escola é. Que não se chamasse de PPP, mas sim

que talvez na nossa hierarquia, NRE, SEED e MEC realmente poderiam conhecer a escola pública verdadeira. (P2)	de manual de alguma coisa, algo que a gente pudesse modificar na medida em que as coisas acontecem. (P2)
<b>Nem sempre potencializa.</b> Como a exemplo do Regimento Escolar, não nos damos conta de tudo que consta, somente o buscamos quando precisamos citar seus artigos.(P3)	<b>Você tem tantas coisas pra fazer que nem utiliza o documento,</b> acaba usando somente quando tem uma ata pra fazer.(P3)
<b>O PPP poderia trazer alguns “nortes” sobre como se estrutura a OTP nas escolas, pois é difícil um documento que dê conta de algo tão abrangente, poderia trazer o que já foi desenvolvido, que práticas foram bem sucedidas,</b> umas questões talvez teóricas que dessem pistas, não propriamente um modelo, de como seguir. (P4)	<b>Se eu chego na escola, no meu primeiro dia de trabalho, não é possível através da leitura deste documento, se compreender como se estrutura e se organiza o trabalho pedagógico. Isso acaba sendo aprendido muito mais quando se trabalha na escola.</b> (P4)

FONTE: Dados das entrevistas selecionados pela pesquisadora (2021)

Ao analisar os destaques em negrito, comparando a primeira coluna em relação à segunda, identifica-se que o discurso que circula no cotidiano escolar é aquele onde o PPP é a “‘cara’ da escola” (P1), mas que é pouco utilizado, servindo muitas vezes como instrumento de consulta aos estagiários. Tem como potencialidade a liberdade para ser um documento no qual as instâncias superiores possam ter informações mais detalhadas das escolas, mas nem sempre é isso que acontece, na percepção do participante P2. Para o participante P3, diante das inúmeras tarefas que o pedagogo se dedica na rotina escolar, o PPP não é algo prático, sendo usado em situações específicas. E por fim, o participante P4 problematiza que o PPP pode “dar um norte” para organizar o trabalho pedagógico na escola, mas acredita que por si só um documento não dê conta dessa tarefa.

A comparação das respostas possibilitou visualizar que as potencialidades do PPP em relação à OTP são suprimidas pelas fragilidades. Isso pode ser gerado pelo fato de que tanto na elaboração quanto na re(construção) do PPP aqueles que conseguem participar procuram apenas cumprir o que foi determinado pela SEED. Quando não se problematiza de onde veio e pra que surgiu o PPP, acaba perdendo o significado com o passar do tempo, passando a ser um belo documento engavetado.

#### 4.4 OS DISCURSOS E PRÁTICAS DO COTIDIANO ESCOLAR

Inicialmente considerei<sup>65</sup> relevante problematizar sobre o desenvolvimento profissional, visto que mesmo após inúmeras mudanças que ocorreram ao longo da história da educação brasileira, o curso de Pedagogia ainda não dá conta de atender todas as demandas de atuação que o cotidiano escolar requer de um pedagogo. O fato é que muitas das graduações ofertadas tem como foco principal a docência em sala de aula para os anos iniciais do ensino fundamental e quando o profissional se dispõe a atuar como pedagogo as lacunas da formação influenciam na sua prática pedagógica.

Cursei a graduação de Pedagogia (licenciatura plena) a qual tinha por objetivo a formação do pedagogo unitário, ou seja, aquele que atende as questões de administração, supervisão e orientação escolar. Num currículo que priorizou muitas teorias pedagógicas e metodologias de ensino, vi essas questões em disciplinas semestrais que não foram suficientes para me garantir uma formação consistente. Essa falha na formação acadêmica, também percebi nas respostas das entrevistas, como relatou o participante P2, que: “Foi dentro da escola que eu aprendi o que é pedagogia”. E isso é recorrente, pois ao longo da experiência profissional evidenciei nas falas dos colegas que o curso de Pedagogia não foi ao encontro da realidade que envolve o trabalho na escola ou ainda que, tudo aquilo que foi trabalhado na academia de quase nada teve haver com as práticas pedagógicas que são desenvolvidas nas escolas.

Nesse sentido, fundamentada nas leituras de Norbert Elias e com inspiração nas respostas das entrevistas, me propus a problematizar sobre o desenvolvimento profissional do pedagogo tendo na perspectiva elisiana, que a função social das profissões resulta da relação entre necessidades sociais e de inovação que os indivíduos criam e significam

---

65 Considerei redigir as considerações da análise das entrevistas em 1ª pessoa.

coletivamente, considerando também as relações humanas que as constituem e não somente o aspecto institucional.

Atuar como pedagogo na rede pública estadual do Paraná é uma atividade complexa, dividida entre os enfrentamentos de uma atuação de pedagogo unitário e falta de compreensão da comunidade escolar em relação àquilo que o pedagogo representa para a escola. Na rotina de atividades o pedagogo incorporam-se diversas atividades que surgem, não só as orientações da mantenedora, mas também da realidade de cada figuração. Frente a essa realidade de trabalho, constatei que são muitas as relações de interdependências que os pedagogos estabelecem entre si e esse movimento os fortalece enquanto equipe, apoiando suas ações de organizar o trabalho pedagógico. Na perspectiva elisiana as interdependências entre homens é aquilo que os liga uns aos outros. São elas que constituem o núcleo daquilo que se designa como figuração – uma figuração de homens orientados uns para os outros. Nas respostas foi possível perceber o engajamento e esforço dos pedagogos que, mesmo atuando em turnos diferentes, preocupam-se em trocar informações sobre as demandas de trabalho e alinhar os processos de organizar o trabalho pedagógico.

Na sequência problematizei a OTP como dispositivo pedagógico que se constitui a partir das práticas discursivas e não-discursivas que encontramos no cotidiano escolar. As práticas discursivas são caracterizadas por aquilo que se fala, pensa e faz em relação a OTP e também representam um conjunto de elementos característicos e que produzem sentido para escola, ou seja, uma "tarefa que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações) mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam (Foucault, 1972, p. 64). Não é uma forma concreta ou individual, mas

enunciados que moldam a maneira de compreender o OTP e falar sobre ela. Por sua vez, as “práticas não discursivas” também são parte do discurso na medida que os documentos oficiais da SEED definem regras que, de algum modo passam a incorporar o discurso que circula. Num sentido foucautiano, a organização do trabalho pedagógico vai se construindo historicamente também pelo/no uso da linguagem, onde pedagogos e OTP vão sendo “construídos” gradativamente pelo discursos na medida em que apreendem e incorporam aquilo que ele diz.

Quando considere as práticas do pedagogo em relação a organização do trabalho pedagógico voltadas para uma dimensão de experiência pedagógica, não desconsidere que as práticas voltadas para a rotina da escola não têm importância ou não interferem na organização escolar mas, ao contrário, tem-se nelas todo um significado que faz a escola funcionar. Porém ao pensar as práticas enquanto experiência pedagógica, é necessário, que tanto pesquisadores quanto os pedagogos que atuam nas escolas, considerem que suas práticas precisam ser problematizadas como práticas sociais válidas e importantes para o campo da educação.

Compreendi que a constituição do pedagogo não está ligado somente as práticas pedagógicas, mas a tudo aquilo que vivencio, pratico e penso no espaço escolar. Nem sempre se trabalha nas condições ideais, ou nem sei se existe uma condição ideal para “ser pedagogo”. O que sei é que quando o pedagogo está na escola há situações que precisam ser pensadas e resolvidas para que ela continue a funcionar. Percebi pelas respostas que nem sempre aquilo que o pedagogo faz está diretamente ligado a organizar o trabalho pedagógico, mas sua prática encontra-se num devir<sup>66</sup>, num esforço diário de ser melhor do que é.

---

66 O devir, numa perspectiva nietzschiana simboliza todas aquelas transformações observáveis ou não que sofremos sem perceber.

#### 4.5 O CADERNO TEMÁTICO DE OTP

Na atualidade, o uso dos documentos e leis para disciplinar e organizar o espaço escolar é uma prática presente em todos os sistemas de ensino e operam, muitas vezes, através do dispositivo pedagógico com noções prescritivas de como a escola deve ou deveria ser. Nenhum documento detém a neutralidade, mas são pensados e elaborados a partir de discursos e intencionalidades que nem sempre atendem às demandas das escolas, trazendo um ideal mágico-mítico distante do cotidiano.

Indagar a intencionalidade da criação de documentos e leis, bem como os interesses contidos na sua elaboração e criação traz uma diversidade de inquietações, visto que há uma ordem discursiva em torno da OTP que também pode ser evidenciada através nas produções que embasam a organização escolar.

Em um primeiro olhar em torno do título do material encontrado pela pesquisa documental: Organização do Trabalho Pedagógico - caderno temático, criou-se uma expectativa sobre seu conteúdo, uma vez que publicações envolvendo a OTP se tornam cada vez menos frequentes. O caderno faz parte de uma coleção intitulada “Cadernos temáticos”, nos quais a SEED procurou abordar assuntos contemporâneas e que nem sempre são contempladas nas discussões sobre o currículo escolar. Foi publicado em 2010 sendo descrito como uma caminhada construída pela mantenedora desde meados de 2003, como o objetivo de:

[...] fortalecer conceitualmente as equipes pedagógicas das escolas estaduais para, historicamente, enfrentarmos a divisão ente orientação educacional e supervisão escolar, assim como a dualidade entre o fazer e o pensar, criando espaços democráticos de gestão. A resignificação da atuação desse profissional, que articula todo o trabalho pedagógico no interior das instituições escolares, deu-se em conformidade com a discussão nacional. (SEED, 2010, p.04)

O documento apresenta inúmeros artigos dentro de uma diversidade de temas e, diante disso, a análise priorizou 3 focos: a gestão democrática, o projeto político pedagógico e a atuação do pedagogo. É importante destacar que a análise

não teve a intenção de qualificar ou desqualificar o documento em questão, mas problematizar se o discurso apresentado propicia elementos para uma melhor compreensão sobre a OTP, subsidiando a prática pedagógica dos pedagogos.

No primeiro foco, analisou-se as considerações relacionadas à gestão democrática, um princípio proposto para a gestão do ensino público, já estabelecido na Constituição brasileira e que foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Com o estabelecimento da gestão democrática, instituiu-se o direito e o dever da participação de todos os que atuam e utilizam as escolas públicas, a referida lei traz, em seu artigo 3º, que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Portanto, cabe a cada sistema de ensino acatar e regulamentar as especificidades que envolvam as escolas de forma a funcionarem em acordo com a lei. O caderno de OTP não é um documento regulamentador, mas apresenta o seguinte posicionamento:

A Gestão Democrática passa a ser vista sob o ponto da organização coletiva da escola em função dos seus sujeitos. Organizar-se coletivamente exige rigor teórico-prático de quem organiza, decide, dirige, debate, discute a organização escolar. Significa permitir o trabalho específico e ao mesmo tempo, orgânico dos sujeitos em função das necessidades histórico-sociais dos seus alunos. Nesse ínterim, tomaremos aqui, em especial, a possibilidade de trabalho do pedagogo, na tentativa de entender seu papel como mediador da intencionalidade educativa da escola, pela via dos diferentes segmentos que a compõe. (PARANÁ, 2010, p.24)

De acordo com o excerto acima, as considerações do documento expõem que a aplicação do conceito de gestão democrática carrega a responsabilidade dos envolvidos em manter um rigor teórico e prático naquilo que fazem em relação à organização escolar. E nessa perspectiva de gestão democrática, a atuação do pedagogo passa pela condição de mediador desse processo entre os diferentes segmentos da escola. Mediar nem sempre é uma tarefa simples, é uma ação que requer experiências nas quais as práticas pedagógicas em gestão democrática se consolidarão como uma prática social que “envolve aprendizado e luta política, que vai para além da prática educativa, ou melhor, a partir dela se possibilita a participação efetiva.” (p.14, 2010). Todavia, a escola mantém características de uma

instituição disciplinar que funciona a partir de legislações, normatizações e regras, tais como: a organização dos tempos e espaços, as questões sobre currículo e avaliação e que nem sempre possibilitam uma “participação efetiva”. Nesse sentido, as considerações que o caderno temático de OTP apresenta estão voltadas muito mais para um discurso político sobre gestão democrática, do que propriamente orientações para as escolas e pedagogos praticarem a gestão democrática.

No segundo foco, tem-se a análise voltada para as considerações que o documento apresenta em relação ao Projeto Político Pedagógico. Na perspectiva apresentada no Caderno Temático de OTP, além do projeto político pedagógico ser parte integrante do processo de constituição de gestão democrática, caracteriza-se não só como instrumento de planejamento, mas assume um nível de “pacto político e democrático” que permite a participação de todos e sua construção deve agregar um entendimento da escola como espaço de decisões democráticas.

Em síntese, o Projeto Político-Pedagógico da escola é a expressão da intencionalidade do conjunto da comunidade escolar a respeito da sociedade que se possa almejar, aquela que não reproduza as condições históricas de dominação, alienação e expropriação da condição humana. Uma vez que a escola expressa essas contradições, o Projeto Político-Pedagógico da escola deve partir do seu diagnóstico mais pontual (da comunidade escolar, das interfaces entre ensino e aprendizagem, entre professor e aluno) – o diagnóstico da própria cultura escolar, mas que expressa um diagnóstico mais global – o da sociedade em suas determinações. O que se vislumbra a partir daí é pensar coletivamente na forma pela qual a escola se organizará para avançar rumo a seu projeto educativo. (SEED, 2010, p.35)

No trecho citado acima, a construção do PPP é considerada uma das principais contribuições da gestão democrática para a organização do trabalho pedagógico na escola e demonstra o discurso que circula no campo educacional de que sua construção deve ocorrer de forma coletiva, contendo contribuições de todos os segmentos que compõem a escola.

Em relação às considerações do documento sobre a construção do Projeto Político Pedagógico, o material não apresenta subsídios que auxiliem o pedagogo nesse processo, somente contempla “mais do mesmo”, com o discurso recorrente da legitimidade do PPP enquanto um dos processos de gestão democrática. O

documento não contribui com orientações para que o pedagogo possa utilizá-lo para construção e/ou revisão do PPP, pois as instruções que traz, estão voltadas a aspectos teóricos.

O terceiro foco analisado considerou a atuação do pedagogo que, na perspectiva do material analisado, é o profissional responsável por mediar, organizar, integrar e articular a OTP. Entretanto, no trecho que segue, o documento expõe que o desenvolvimento desse profissional se depara com um emaranhado de limitações e que as questões e problemas do dia a dia estão ali, na linha de frente do trabalho do pedagogo e não podem ser ignoradas.

O reconhecimento e efetivação do papel do pedagogo dependem do reconhecimento da intencionalidade e especificidade do trabalho pedagógico junto a toda comunidade escolar. Portanto, o envolvimento do pedagogo com questões do dia-a-dia escolar não deve extrapolar seu tempo e espaço do fazer pedagógico, já que problemas de disciplina, acompanhamento de entrada e saída de alunos, etc, são problemas da escola e o seu coletivo deve planejar ações para enfrentamento destas questões. (SEED, 2010, p.27)

Em outro trecho do Caderno Temático de OTP (Paraná, 2010), tem-se o pedagogo à luz de uma concepção progressista de educação, na função de mediador do trabalho pedagógico, agindo em todos os espaços de contradição para a transformação da prática escolar. E complementa que sua atuação se faz para a garantia de uma educação pública e de qualidade visando a emancipação das classes populares. Essa visão progressista intrínseca na elaboração do material analisado é baseada num ideal de que é pela escola que a sociedade poderá resolver todos os seus problemas.

No cotidiano escolar, por exemplo, o pedagogo deve acompanhar a prática pedagógica do professor; organizar momentos de formação continuada; atender e orientar estudantes e famílias. E é isso que acontece nas escolas, têm coisas que são próprias do trabalho pedagógico, que não tem nada a ver com gestão democrática ou com o PPP, mas se constituem em ações para organizar o trabalho pedagógico e fazer a escola “funcionar”. O documento analisado não apresenta subsídios suficientes para se pensar a organização do trabalho pedagógico escolar

na realidade das escolas, pois apresenta um embasamento teórico prescritivo e teórico que desconsidera as práticas que acontecem no cotidiano.

#### 4.5.1 Sobre a análise documental

Na minha<sup>67</sup> inserção como pedagoga no sistema de ensino estadual do Paraná encontrei inúmeras dificuldades para compreender como se organiza e desenvolve o trabalho pedagógico em uma escola, e continuoconvivendo com esse problema todos os dias. Na busca de documentos que orientassem a organização do trabalho pedagógico, encontrei somente um caderno temático sobre o assunto, publicado em 2010, e fiquei muito preocupada sobre como a mantenedora interpreta, compreende e orienta os pedagogos em relação a concepção do que é a OTP para uma escola. Compreendo que ao analisaro campo da OTP, não posso reduzi-lo a um “manual de instruções” com orientações a serem cumpridas que encontramos expressas na legislação dos sistemas de ensino.Quando escolhi analisar esse caderno temático, não detive em nenhum momento a intenção de desvalorizar as produções dos colegas de profissão, tampouco apontar um formato ideal, mas problematizar os temas abordados: Gestão democrática, Projeto Político pedagógico e a atuação do pedagogo.

Na análise do caderno temático de OTP, a união do conceito de gestão com o de democracia abre um campo de problematização muito complexo e instigante, para quem se propõe pensar de outros modos o cotidiano escolar. Acredito que problematizar esse conceito vago de “gestão democrática” é uma forma de mudar ou até ampliar o olhar para essas práticas que ocorrem nas escolas, compreendidas muitas das vezes como o cumprimento de votações, definições de planos de ação (nada democráticos) e na elaboração de PPP's nem tanto participativos como deveriam.

---

67 Optei por redigir as considerações em 1ª pessoa

Percebi que a gestão democrática é apresentada como um conceito salvacionista que pode dar conta de inúmeras incoerências que acontecem nas escolas, sendo capaz de possibilitar uma participação ativa dos diferentes segmentos que a compõem, pois “passa a ser vista sob o ponto da organização coletiva da escola em função dos seus sujeitos.” (PARANÁ, 2010, p.24). Todavia esse apontamento não se consolida na realidade de trabalho tanto dos pedagogos como dos gestores, uma vez que as práticas que envolvem a “gestão democrática” chegam às escolas formatadas e bem definidas em relação a como devem ocorrer. Posso citar como exemplo o trabalho desenvolvido pelo gestor escolar que, “eleito” pela comunidade escolar, pode a qualquer momento ser destituído<sup>68</sup> de seu cargo, sua avaliação não contemple os pontos necessários. Suas ações ficam tensionadas entre fazer o que realmente atenderia a comunidade e aquilo que atende às expectativas da mantenedora.

Essa “prática” de gestão democrática, corresponde as “maneiras de fazer” do cotidiano (Certeau, 1998), as quais se configuram como tecnologias de agir que podem ser entendidas como estratégias e táticas. As estratégias são as determinações que já vem formatadas da mantenedora e as táticas são as formas que o gestor escolar encontra para que possa atender demandas da comunidade sem desrespeitar o que foi proposto oficialmente. Certeau (2008) destaca que certas situações do cotidiano nos obrigam a jogar com/no sistema para que, em meio aos interstícios das práticas sejamos capazes de reapropriar e nos tornarmos, em meio a estas limitações, sujeitos de nossas histórias.

Nas considerações do documento em relação as práticas pedagógicas que envolvem o Projeto Político Pedagógico, a expectativa de análise residiu em encontrar subsídios para iniciar o processo de construção do PPP de forma participativa que fugisse da “cultura”, que é um documento do qual a responsabilidade principal é do pedagogo. Constatei que o documento considera que o processo de construção coletiva do PPP é uma das maiores expressões de gestão democrática que pode ocorrer nas escolas. Além disso, somente traz

---

68 A cada dois anos a gestão é avaliada por uma equipe da SEED, podendo ou não continuar exercendo seus trabalhos.

considerações numa perspectiva teórico-reflexiva acerca do PPP e o cotidiano escolar e não apresenta encaminhamentos de caráter práticos-teóricos que possam subsidiar, por exemplo, a prática pedagógica de um pedagogo recém-admitido na rede.

Sobre a atuação do pedagogo, o documento apresenta noções teóricas e prescritivas de como deve ser a atuação e alerta que só essas prescrições não congregam com o cotidiano escolar vivenciado nas escolas. No cotidiano da escola, acompanhar a prática pedagógica do professor; organizar momentos de formação continuada; atender e orientar estudantes e famílias, são algumas das atividades mais realizadas pelos pedagogos. São coisas próprias do trabalho pedagógico e se caracterizam por ações que fazem a escola “funcionar” e que poderiam ter uma melhor orientação da mantenedora.

A partir da análise e problematização realizadas a partir do caderno temático de OTP, concluiu-se que o seu conteúdo contribui muito pouco para orientar as práticas pedagógicas dos pedagogos, pois se apresenta como um documento prescritivo, carregado de teorizações, trazendo em seu texto o discurso que o pedagogo é um dos agentes que promove a gestão democrática, por meio das suas ações junto as instâncias colegiadas<sup>69</sup>. Se distancia daquilo que realmente acontece nas escolas, não trazendo de forma objetiva as possibilidades de experiências nas quais as práticas pedagógicas possam se firmar como práticas sociais. O documento analisado não apresenta subsídios suficientes para o pedagogo compreender como se dá a organização do trabalho pedagógico escolar na realidade das escolas, pois apresenta um embasamento teórico prescritivo que desconsidera as práticas que acontecem no cotidiano.

Dado o limite desta pesquisa, não se poderá afirmar ou inferir que todos os aspectos relacionados a OTP foram problematizados, mas procurou-se seguir um rigor ético e investigativo naquilo que foi realizado e apresentado. Outras pesquisas continuarão a investigar mais e melhor essa temática, tanto sobre a sua relação com a atuação do pedagogo quanto aos sistemas de ensino.

---

69 No estado do Paraná são consideradas instâncias colegiadas o Grêmio Estudantil, a APMF e o Conselho Escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação tive como objetivo de pesquisa problematizar o campo da organização do trabalho pedagógico na escola pública, no contexto de atuação do pedagogo, analisando como o dispositivo pedagógico opera nos processos de escolarização. Para subsidiar a problematização proposta delimitei duas ações principais, sendo a interpretação de como se configura a organização do trabalho pedagógico em duas escolas da rede estadual de ensino do Paraná, por meio da análise de entrevistas semiestruturadas e a análise documental de documentos da Secretaria Estadual de Educação. Me propus a investigar o cotidiano escolar em toda a sua complexidade, compreendendo-o como um processo que envolve características, qualidades ou particularidades que são reproduzidas diariamente em determinado contexto, tendo o olhar para além das práticas rotineiras que ocorrem dentro das escolas. E isso foi importante para alargar a compreensão em torno das redes de interdependências e as configurações que são produzidas nas relações humanas e no espaço escolar.

Ao analisar o cotidiano escolar de duas escolas da rede pública estadual do Paraná, pude interpretar melhor como se constituem as práticas pedagógicas dos pedagogos, voltadas para as questões escolares. Observei que no cotidiano escolar algumas práticas pedagógicas são descontinuadas ou interditas por situações que vão além da sua capacidade de dar respostas aos problemas atribuídos às escolas, o que interfere de forma significativa na atuação profissional do pedagogo, como os atendimentos relacionados a questões sociais de saúde dos estudantes, conferência de uniforme, controle de atrasos entre tantas outras tarefas que certamente poderiam ser desenvolvidas por outros profissionais. Esse cenário acarreta muitas vezes a constituição de ações de OTP pontuais e imediatistas, que pouco contribuem para sua performance em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Para contribuir com a investigação sobre o cotidiano, utilizei o conceito de *figuração* de Norbert Elias, o qual me auxiliou a interpretar que apesar das escolas estarem inseridas numa rede estadual, possuem características que as identificam e o respeito e a consideração desses aspectos são muito significativos para entender

como cada contexto se organiza. O referido autor propõe que não se pode pensar a sociedade e o indivíduo de forma isolada, pois são dois níveis diferentes, porém inseparáveis, do mundo humano. Nesse sentido, tal conceito incorporou a pesquisa uma perspectiva de que as relações humanas e as práticas sociais que ocorrem dentro das escolas, não podem ser pensadas isoladamente. Considero que o conceito de *figuração*, ao rejeitar a ideia de algo fixo, a “estados”, mas sim de processos em desenvolvimento contribuiu para a interpretação do cotidiano escolar, não limitando a minha percepção como pesquisadora e assim pude problematizar como as relações de força e as relações de poder incidem e contribuem para configurar o cotidiano das escolas e a organização do trabalho pedagógico. Nas realidades pesquisadas as relações de força e poder nem sempre estão explícitas ou são passíveis de observação, mas são elas que constituem o cotidiano. Essas relações podem ser percebidas em situações relacionadas aos documentos oficiais da SEED e suas determinações pretensamente técnicas e objetivas ou como na preocupação de alguns diretores em “enquadrar” os pedagogos na “cultura” da escola, ou ainda na rotina desgastante e desmotivante do pedagogo em atender a tudo e todos. Ressalto aqui que não pretendo atribuir somente um olhar negativo as relações de força e poder, mas mencionei aquelas que mais fortemente me marcaram no decorrer da pesquisa, compreendo-as não como algo negativo, mas que está presente no âmbito da cotidianidade pesquisada e também como uma característica estrutural das relações humanas.

No que se refere a realização das entrevistas, foi o momento do contato com o campo empírico onde, não mais só na condição de pedagoga, mas também de pesquisadora me dispus a pensar de outros modos o campo da organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar. Foram momentos ímpares, considerando que essa aproximação proporcionou em relação aceitação e acolhimento dos pedagogos para falar das realidades vividas nas escolas. Essa oportunidade foi muito significativa para mim e acredito que para os participantes também, pois ficou evidente que tinham muito a contribuir, uma vez que no decorrer das respostas todos demonstraram grande satisfação em compartilhar informações do cotidiano das figurações em que atuam, bem como de suas práticas pedagógicas. Assim o

material proveniente das entrevistas foi dividido em três tópicos para análise de dados: o Desenvolvimento Profissional, o Dispositivo Pedagógico no Cotidiano Escolar e o Projeto Político Pedagógico.

Em relação ao Desenvolvimento Profissional os participantes da pesquisa mesmoteendo cursado graduação em Pedagogia em diferentes épocas, encontraram dificuldades quando iniciaram suas atividades profissionais nas escolas. Isso demonstrou que nos cursos de Pedagogia, as questões relacionadas as práticas necessitam de mais aprofundamento e problematização. Penso que uma base teórica é importante para a formação profissional, mas não é o suficiente para compreender o cotidiano escolar. Observei que, dentre as dificuldades enfrentadas pelo pedagogo em relação a sua formação inicial, há falta de relação entre o que foi ensinado na academia e a realidade do cotidiano das escolas, sendo os pedagogos colocados a “disposição” de resolver tarefas rotineiras, que poderiam inclusive ser realizadas por outros profissionais, desencadeando que as questões voltadas ao processo de ensino e aprendizagem não recebam a devida atenção.

No tópico O Dispositivo Pedagógico problematizei como ele opera no cotidiano escolar, detendo o olhar para pensar as práticas pedagógicas que ocorrem no dia a dia das escolas. A organização do trabalho pedagógico é um dispositivo que faz parte de um processo complexo que envolve as ações, interações e práticas sociais. Nas escolas pesquisadas a OTP opera como um dispositivo pedagógico voltado para as questões técnicas e burocráticas, dando pouca margem para que os pedagogos possam problematizar a sua própria prática pedagógica. Já a mantenedora, opera a OTP de outra forma, tendo-a como um dispositivo pedagógico a partir de sistemas como o Livro de Registro On-line (LRCO) e a ferramentas de *Business Intelligence* (BI) que fornecem que lhe fornecem dados e estatísticas de caráter operacional que desconsideram a diversidade de contextos em que as escolas estão inseridas ou a multiplicidade de situações que interferir nos dados apresentados.

As propostas de formação continuada ofertadas pela mantenedora não apresentam oportunidades para que os pedagogos possam debater os enfrentamentos que a rotina de trabalho apresenta. O que existe são propostas de

formação continuada voltadas aos programas e projetos da mantenedora, que já vem formatados como devem ocorrer e cabe ao pedagogo apenas aplicá-los, faltando um espaço para debate se o que está sendo proposto atende as demandas das escolas. Muitas das vezes, as propostas de formação continuada ocorrem a poucos meses do término do ano letivo, vindo recheadas de “inovações” as quais poderiam ter sido trabalhadas no início do ano letivo para refletirem em resultados reais.

O Projeto Político Pedagógico, ficou evidenciado que é tido como o documento que expressa a efetivação dos princípios de gestão democrática dentro das escolas. A partir dos discursos que circulam no cotidiano escolar o PPP assume uma característica “mágico-mítico”, propondo muitas prescrições para a escola, porém não é isso que as práticas das escolas demonstram, terminando por se constituir como um documento estéril, pois não é nessas escolas objeto de consulta, crítica ou revisão constante. Quando isso é realizado fica ao encargo de um pequeno grupo de professores e do pedagogo que configura a versão final do PPP.

Apesar do PPP ser um documento de orientação no cotidiano escolar, há dificuldades na sua elaboração/reconstrução pela rara participação dos professores ou mesmo da comunidade escolar. Isso se deve principalmente por fatores como a sua estrutura burocratizada; o seu caráter prescritivo e pouco realista; não existe um proposta de organização escolar e de educação mais orgânica e dentro das realidades regionais e locais; os professores não tem vinculação com esse tipo de prática no seu cotidiano, e inclusive na formação se estuda o PPP e não projetos de escola e de educação. Além disso, há problemas sérios com a incompatibilidade de horários, ausência de momentos específicos de formação continuada para esse fim e até a “crença” de que essa seja uma tarefa específica e exclusiva dos pedagogos. Foi perceptível que existem problemas quanto a compreensão acerca do significado que o PPP assume em relação à organização do trabalho pedagógico nas escolas pesquisadas, esse fatoré preponderante para que esse documento não atinja os objetivos que propõe, inclusive sendo passível questionar se ele é algo

imprescindível para a organização escolar, nos moldes em que é estruturado atualmente.

Em relação aos discursos e práticas pedagógicas do cotidiano foi possível perceber com base nas entrevistas, que no cotidiano escolar do pedagogo as orientações da mantenedora sobre OTP, apresentam nítido conteúdo prescritivo, o que não ajuda na melhoria da performance de atuação. Buscam a partir de instruções normativas, deliberações e demais documentos estabelecer um aspecto organizacional único para a rede, sem deixar uma margem de manobra para que pedagogos e gestores possam operar conforme a configuração da escola.

O pedagogo é o articulador e mediador dos processos e práticas educativas que ocorrem no espaço escolar, mas a realidade vivenciada é a de um profissional imerso em condições de trabalho onde as tarefas rotineiras se sobrepõe àquelas voltadas para as práticas pedagógicas e os processos de ensino-aprendizagem. O pedagogo enfrenta diariamente o desafio de construir sua identidade profissional a partir das suas experiências e vivências em relação as práticas que desenvolve. Acredito que a problematização dessas práticas passam ser um caminho para o aperfeiçoamento de sua performance e também para novos rumos para OTP, pois mesmo que as teorias acadêmicas ou os documentos da mantenedora expressem as principais “atribuições” desse profissional, ambos não tem a dimensão dos problemas e as complexidades do cotidiano escolar.

Como parte importante do processo investigativo problematizei o que os documentos da mantenedora apresentam para subsidiar o trabalho dos pedagogos em relação a OTP. Para tanto, considerei relevante analisar o documento Caderno Temático de OTP, a partir de pontos: Gestão Democrática, Projeto Político Pedagógico e Atuação do Pedagogo.

A Gestão Democrática é apresentada como um procedimento meramente burocrático e retórico, entendendo que aquilo que for prescrito poderia facilmente ser colocado em prática. No entanto, sabe-se que a diversidade de contextos e cotidianos das escolas não permitem que as coisas "funcionem" com perfeição, e nem sempre pode ser possível colocar em prática muitas orientações, que estão mais respondendo a demandas políticas de ocasião para um discurso político sobre

gestão democrática, do que propriamente orientações para as escolas e pedagogos praticarem a gestão democrática.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico a análise documental revelou que sobre esse tema, a orientação da mantenedora é escassa e contribui muito pouco para a orientar e subsidiar as práticas pedagógicas dos pedagogos em relação a sua elaboração/reconstrução, apresentando encaminhamentos prescritivos que desconsideram os diferentes contextos escolares. Inclusive é perceptível que os escritos apresentam um fundamentos teóricos difusos que não atendem a escola atual. Problematizar os documentos que orientam a construção/reelaboração do PPP é uma possibilidade para ampliar olhar sobre algo que teoricamente deve ser o eixo norteador da escola, mas que as práticas indicam que é ineficiente da forma que é concebido atualmente.

O mesmo se pode dizer em relação as orientações sobre a atuação dos pedagogos, que recebe muito mais orientações de cunho teórico do que sobre práticas específicas, sinalizando o que o pedagogo “deveria fazer”, mas sem encaminhamentos desobre “como fazer”. Minha percepção recai sobre a constatação de que a mantenedora assumiu uma perspectiva demasiadamente teórica, o que é mais cômodo e descomprometido.

Existe todo um aparato legislativo a ser seguido que rege e organiza uma grande parte das situações do trabalho pedagógico, como adaptação curricular, programas de reforço escolar, formação continuada, registro e planejamento das aulas e abandono/frequência dos estudantes. No entanto, há situações que não estão previstas, mas que fazem parte do cotidiano do pedagogo e que não podem ser desconsideradas na rotina de trabalho, pois interferem no funcionamento da escola. São situações como indisciplina escolar, falta de professor, assistência social e até psicológica aos estudantes e também as famílias entre tantas outras que surgem no dia a dia de uma escola.

O que percebi nas realidades pesquisadas é a existência de um descompasso entre o que a SEED orienta e o que realmente acontece nas escolas. As orientações em torno do trabalho que o pedagogo deve desenvolver, quanto os documentos orientadores advém da mantenedora e são documentos e orientações

elaborados por professores e pedagogos da rede que lá atuam e auxiliam na construção de todo esse aparato legislativo e normativo. Entretanto quando a mantenedora atribuiu inúmeras tarefas para o pedagogo, num pensamento mágico-mítico, parece acreditar que a escola funcionará de forma perfeita e dará certo, logo, exime-se de “culpa” quando algo não acontecer a contento, atribuindo ao pedagogo e a escola as responsabilidades. Concluo que o cotidiano das escolas não comporta o atendimento daquilo que muitos documentos (não só aquele analisado nesta pesquisa) orientam ou deliberam, pois atribuírem proposições inexecutáveis, demonstrando que falta a quem os elaborara experiência em escolas públicas reais, são documentos perfeitos para cotidianos imperfeitos. Assim, nem tudo aquilo que ocorre no cotidiano escolar, e que não se traduza em bons resultados não está relacionado a falta de experiência ou descomprometimento dos profissionais, mas está interligado por redes de interdependência nas quais, não só as relações humanas encontram-se imersas num movimento de equilíbrio de forças, mas também os documentos que são emitidos pela mantenedora.

Nesse processo de investigação dois autores formam muito importantes, Norbert Elias e Michael de Certeau. O primeiro porque aponta para novas formas de pesquisar, levando em consideração conceitos muito úteis para pensar o que a escola “pensa, diz e faz”. Não é mais possível organizar os processos escolares sem compreender as redes de interdependências, as relações de poder, e principalmente as figurações escolares. Nas figurações que cada escola constitui as pessoas estão interligadas e são dependentes, ora por uma dependência mútua, noutra por uma interdependência em relação à mantenedora. São a partir dessas relações entre que o poder se constitui como um elemento integral de todas as relações humanas. Michel de Certeau também apresenta um conceito de cotidiano que pode contribuir significativamente para que se possam compreender de maneira mais específica os contextos escolares. Em tal conceito considera que o dia-a-dia não seja uma eterna repetição do mesmo, mas sim algo dinâmico que se constitui e reconstitui pelos próprios movimentos da e na escola. E também a partir de seus apontamentos sobre estratégias e táticas foi possível compreender como se estruturaram as relações com a mantenedora e conseqüentemente as práticas pedagógicas.

Outros autores também deram sustentação as minhas interpretações sobre a OTP como Comenius que mesmo sendo um pedagogo do séc. XVI constituiu uma espécie de configuração da escola moderna e que permanece circulando entre os saberes pedagógicos que formam o pedagogo escolar como a arte de organizar a escola no que diz respeito as intervenções pedagógicas, acompanhar o desenvolvimentos dos estudantes, planejar a organização curricular e estudar quais serão os melhores métodos.

Assim, como Julia Varela que a partir dos seus estudos sobre o Estatuto do Saber Pedagógico, despertou-me para pensar de outros modos o “estatuto do fazer pedagógico” em que estão imersas as práticas pedagógicas dos pedagogos. Tencionados a servir a essa lógica do “fazer pedagógico”, os pedagogos se vêem diante de ações de OTP de caráter operacional que exigem analisar dados e planilhas sobre aprendizagem, desconsiderando a diversidade de situações e de estudantes.

A partir das lógicas e dos discursos pedagógicos da modernidade, o estatuto do “fazer” pedagógico posiciona os pedagogos a orientarem o seu trabalho de forma mais ou menos parecida. As estruturas escolares possuem diferenças particulares que remetem a circunstâncias específicas como o para as dimensões locais, os cotidianos, as relações de poder, as configurações das famílias e dos estudantes e também as características particulares dos professores e servidores. Mas também há muitas semelhanças nas estruturas escolares que obedecem a questões genealógicas dos processos de escolarização da modernidade. O que pode fazer a diferença é a margem de manobra que as escolas podem ter para organizar o trabalho pedagógico em consonância as características e necessidades específicas da figuração. Como já foi dito, não pode-se negar o que é proposto e previsto tradicionalmente, mas é nessa margem de manobra que podemos desenvolver novas redes de interdependência que conduzam para formas renovadas de atuação dos pedagogos.

Com o encerramento desta pesquisa, compreendi que o campo da organização do trabalho pedagógico faz parte de um *continuum* crescente de investigação, que está sujeito a revisões, críticas e aperfeiçoamento fruto de novas

investigações, tendo em vista que as práticas pedagógicas são processos em construção. Não busquei respostas, mas interpretar algumas situações e ou momentos relacionados as práticas pedagógicas que os pedagogos desenvolvem nas escolas, problematizando aspectos relevantes dessas práticas e dos discursos que circulam no cotidiano escolar, uma vez que a OTP não pode ser compreendida como algo programável e estável, mas que se configura de acordo com a realidade de cada figuração escolar.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. D. A. O cotidiano escolar: um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 09-19.
- ANDRÉ, M. D. A. de. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. **EccoS**, São Paulo, v. 10, n. especial, p.133-145, 2008.
- AZEREDO, V. D. A interpretação em Nietzsche: perspectivas instintuais. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, n. 12, 2002.
- AZEVEDO, V. *et. al.* Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, vol. IV, núm. 14, 2017.
- AVELINO, W. F. **O cotidiano escolar na revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1984-2014)**. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.
- BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BECKER, H. S. **Falando da sociedade**: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.
- BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório Condorcet. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 6 -79.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- CONDORCET, J.A.N.C. M. **Cinco Memórias sobre a Instrução Pública**. Trad. Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2017.
- ELIAS, N. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. Formação do Estado e civilização. Vol. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.
- ELIAS, N. **Conocimiento y poder**. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1994b.
- ELIAS, N. **Elias por Ele mesmo**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a.
- ELIAS, N. **A sociedade de corte**. Tradução Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Zahar, 2001b.
- ELIAS, N. **La civilización de los padres y otros ensayos**. Colombia: Editorial Norma S.A., 1998.
- FERREIRA, T. B. A fabricação do cotidiano escolar : as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula. 2012. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Lisboa, Porto: Vozes. 1972
- FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos**. Ética, Sexualidade, Política. Vol. V. 2. Ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **O jogo de Michel Foucault**. In: Ditos e escritos, vol. IX. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2014.
- DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). FOUCAULT, M, O sujeito e o poder. In: Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249
- MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo - Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração em Educação**. v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012

HADDAD, C. R. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004 – 2015):** intensificação, burocracia e possibilidades de superação. 2016. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes\\_teses/tese\\_cristhyane\\_ramos\\_haddad.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/tese_cristhyane_ramos_haddad.pdf)> acesso em 03/12/2019

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1977.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C.. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR

MAFFESOLI, M. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e ofícios Editora, 1995.

NAZAR, F. R. de O.; FERREIRA, J. de L. ; POOLI, J. P. A organização do trabalho pedagógico na escola: uma pesquisa do tipo estado da arte. **Revista Cocar**, Belém, V.14 n.30, p. 1-19, Set./Dez./ 2020.

NIETZSCHE, F. W. **Além do Bem e do Mal: Prelúdio a uma Filosofia do Futuro**. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza, São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano demais humano: um livro para espíritos livres**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, F. W. **Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral**. Org. e Trad. Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2007.

NIETZSCHE, F. W. **Vontade de poder**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

POOLI, J. P. Decifra-me ou te devoro: a excelência do objeto pela construção do argumento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 95-107, dez. 1998.

POOLI, J. P.; DIAS, L. R.; FERREIRA V. M. R. **Coordenação pedagógica: a formação e os desafios da prática na escola**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

OLIVEIRA, A. F.; Ribeiro, G. M. F. Do fato a interpretação a partir do pensamento de Nietzsche. **Revista Eletrônica do Grupo PET/UFSM**, ano IV. n.4, jan a dez de 2008. Disponível: <[https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/4\\_Edicao/alison\\_existencia\\_e\\_arte.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/4_Edicao/alison_existencia_e_arte.pdf)> acesso em: 09/02/2020.

REVEL, J. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

RIBEIRO, L. S. **Processo e Figuração: Um estudo sobre a Sociologia de Norbert Elias**. 2010. 281 f. Tese (Doutorado em Sociologia) Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/280478>> acesso em 02 de junho de 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHÜTZ, A. **Fenomenologia e Relações Sociais: textos escolhidos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1979.

SOUSA, M. A. de. O perspectivismo de Nietzsche e a compreensão. **Libero**, São Paulo, vol. 19, n.37-A, p. 109-116, jul./dez. De 2016.

SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e o atendimento a diversidade. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 93-112.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa** [recurso eletrônico]: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

THURLER, G. e MAULINI, O. A organização do trabalho escolar (recurso eletrônico). Porto Alegre: Penso, 2012.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, 1992, p.68-96.

VARELA, J. **O estatuto do saber pedagógico**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Tradução Guacira Lopes Louro. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 87-96.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 73-106.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./ jun. 2015.

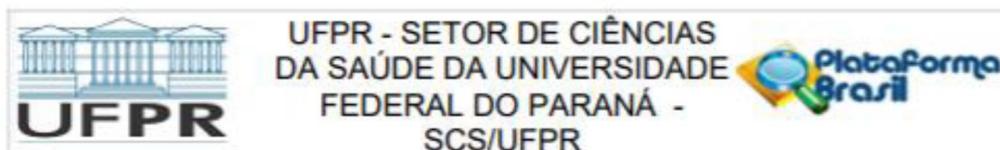
VEIGA-NETO. LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD**, Campinas, v.12, n.1, p.147-166, jul./dez. 2010

VINCI, C.F.R.G. Michel Foucault: a genealogia, a história, a problematização. **Filosofia e Educação**, Brasília, v.7, n.15, p.103-123, 2014.

VINCI, C.F.R.G. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. **Filosofia e Educação**, Campinas, v.7, n. 2, p.195-219, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Ciências da Saúde. **Regimento Interno do Comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos (CEP/SD)** do Setor de Ciências da Saúde da UFPR. Curitiba : UFPR, 2020. Disponível em: <<http://www.saude.ufpr.br/portal/cometica/wp-content/uploads/sites/7/2015/03/REGIMENTO-ENCAMINHADOCEP-2014.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2020.

## ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFPR



Continuação do Parecer: 4.240.900

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos** - É possível que você experimente algum desconforto, relacionado a observação de sua rotina de trabalho ou de responder as entrevistas propostas na pesquisa. Assim, se houver algum constrangimento, lhe será resguardado o direito de, a qualquer momento, suspender sua participação na pesquisa.

**Benefício** - Os benefícios esperados com essa pesquisa são contribuições para complementar o processo de construção do conhecimento no campo da educação, a partir da observação da prática pedagógica dos coordenadores pedagógicos.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Em virtude da pandemia da COVID-19, os pesquisadores encaminharam via emenda alterações metodológicas para proteção dos potenciais participantes da pesquisa de acordo com as orientações da Secretaria de Saúde do Estado.

Foi solicitada a inclusão de uma entrevista semiestruturada para a coleta de dados dos participantes da pesquisa.

A inclusão desse novo instrumento poderá ocorrer de duas formas de acordo com a informação dos autores: \*1) na situação de suspensão total das atividades presenciais, nas escolas da rede pública estadual do Paraná, até o término do ano letivo de 2020, a entrevista será realizada de forma online pela plataforma googlemeet no mês de outubro\*.

2) em caso de retorno parcial, até o dia 15 de outubro de 2020, a entrevista será realizada presencialmente, seguindo as recomendações para este período, divulgadas pela secretaria estadual de saúde do Paraná\*.

Tendo em vista o momento pandêmico vivido e para que não haja prejuízo no desenvolvimento da pesquisa, esse comitê "acolhe" a solicitação dos pesquisadores que se comprometem a manter o rigor científico na continuidade do estudo.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os pesquisadores anexaram o roteiro da entrevista semiestruturada e novo TCLE, portanto, todos os termos de apresentação obrigatória encontram-se presentes.

### **Recomendações:**

Caso não haja retorno de aulas presenciais até o final do ano letivo de 2020 e a coleta de dados ocorra de forma online, os pesquisadores deverão adequar o TCLE com a informação que a entrevista acontecerá de forma remota.

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Telefone:** (41)3360-7259

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 80.060-240

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -  
SCS/UFPR



Continuação do Parecer: 4.240.900

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há.

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número do Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Após o isolamento, retornaremos à obrigatoriedade do carimbo e assinatura nos termos.

Qualquer dúvida, retornar e-mail ou pelo WhatsApp 41-3360-7259.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: [www.cometica.ufpr.br](http://www.cometica.ufpr.br) (obrigatório envio)

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_160433_6_E1.pdf	30/07/2020 10:48:28		Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.docx	30/07/2020 10:43:59	JOAO PAULO POOLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO3.docx	30/07/2020 10:43:00	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Outros	emenda.docx	30/07/2020 10:37:56	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Outros	carta_simples.docx	08/03/2020 21:55:59	JOAO PAULO POOLI	Aceito

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

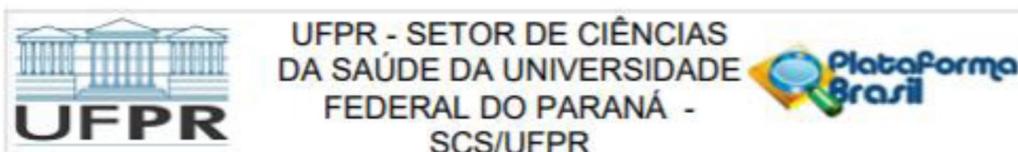
**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -  
SCS/UFPR

Continuação do Parecer: 4.240.900

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO2.docx	08/03/2020 21:55:45	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado2.docx	08/03/2020 21:55:28	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado1.docx	08/03/2020 21:54:06	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Outros	Carta_Cooparticipacao_SEED.pdf	17/12/2019 12:12:25	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	17/12/2019 07:25:56	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Outros	EXTRATO_ATA.pdf	13/12/2019 15:17:59	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Outros	Analise_do_merito_cientifico_a_ser_certificada_pelo_pesquisador_principal.docx	13/12/2019 11:11:03	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO_DO_PESQUISADOR_AO_CEP.docx	13/12/2019 10:59:40	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Outros	Check_List_Documental_2019.docx	13/12/2019 10:56:10	JOAO PAULO POOLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO.docx	13/12/2019 10:54:28	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Concordancia_dos_servicos_envolvidos_colegio.pdf	13/12/2019 08:34:21	JOAO PAULO POOLI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromissos_da_equipe_de_pesquisa.docx	13/12/2019 08:25:06	JOAO PAULO POOLI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar  
Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240  
UF: PR Município: CURITIBA  
Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -  
SCS/UFPR



Continuação do Parecer: 4.240.900

CURITIBA, 27 de Agosto de 2020

---

Assinado por:  
**IDA CRISTINA GUBERT**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 80.060-240

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

## ANEXO 2 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFPR

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
MARINGÁ - UNICESUMAR



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A organização do trabalho pedagógico: vida cotidiana na escola e suas configurações

**Pesquisador:** JOAO PAULO POOLI

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 27113819.1.3001.5539

**Instituição Proponente:** PARANA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.269.959

#### Apresentação do Projeto:

De acordo com o documento PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_1604336\_E1.pdf, versão do projeto: 3, de 30/07/2020.

#### Resumo:

O objetivo dessa investigação é analisar e interpretar a organização do trabalho pedagógico na escola pública no contexto de atuação do trabalho dos coordenadores pedagógicos, articulando práticas pedagógicas em redes de interdependência que se configuram na vida cotidiana das escolas. Mais especificamente investigar as configurações do trabalho pedagógico na vida cotidiana de duas escolas da rede estadual de ensino do Paraná. O campo teórico utilizará autores clássicos e contemporâneos das ciências da educação, em especial da filosofia e da sociologia. Desses autores destaco três que terão uma centralidade heurística: Michel Foucault, Norbert Elias e Friedrich Nietzsche. A metodologia escolhida para esse trabalho de investigação será constituída por três ferramentas de pesquisa; para analisar as questões que envolvem teoria e prática utilizaremos a abordagem qualitativa do tipo exploratória; para a investigação empírica utilizaremos a metodologia processual configuracional e o campo hermenêutico será abordado através das ferramentas do perspectivismo interpretativo. Como resultado, a proposta é ampliar produção de novos conhecimentos que discutam de outras formas

**Endereço:** Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso

**Bairro:** Jardim Aclimação

**CEP:** 87.050-390

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3027-6380

**E-mail:** cep@unicesumar.edu.br

## ANEXO 3 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA SEED/UNICESUMAR



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE  
NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA



### DECLARAÇÃO

Curitiba, 27 de outubro de 2020.

Declaramos que a Profª João Paulo Pooli, Coordenador Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino e a pesquisadora Flávia Regina de Oliveira Nazar– (RG7.321.9175-5), proponentes do projeto de pesquisa intitulado “**A organização do trabalho pedagógico: vida cotidiana na escola e suas configurações**” atendeu os requisitos previstos na Resolução nº 406/2018 da GS/SEED.

A pesquisa ocorrerá no Colégio Estadual Ivo Leão e Colégio Estadual Professora Marii Queiroz Azevedo. As atividades serão desenvolvidas sob a orientação do professor João Paulo Pooli- UFPR. Devido à pandemia de Covid-19, foi apresentado ao Comitê de Ética, uma emenda solicitando a abertura para a possibilidade de realizar as entrevistas online com os participantes da pesquisa, pedagogos atuantes no período vespertino. A referida emenda foi aprovada e num primeiro momento, ainda em 2020 ocorrerão estas entrevistas. Num segundo momento, dado o retorno normal das atividades escolares a pesquisadora fará 9 encontros de observação em cada escola participante, após definição de um cronograma junto aos diretores.

(assinado eletronicamente)

Laureci Schmitz

Chefe do Núcleo Regional da Educação de Curitiba

Decreto nº 4.370/2020

DOE 26/03/2020

Núcleo Regional da Educação de Curitiba  
Rua: Rua Salvador Ferrante, 1.651 - Boqueirão –  
CEP 81.670-390

Assinado por: **Laureci Schmitz** em 28/10/2020 09:13. Inserido ao protocolo **16.287.738-0** por: **Michelle Moreira dos Santos** em: 28/10/2020 08:39. Documento assinado nos termos do art. 18 do Decreto Estadual 5389/2016. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código: **8a38699cb3a532dc50481beecec2f9f8**.



ePROTOCOLO



Documento: **Declaracao\_pesquisaFlavia.pdf**.

Assinado por: **Laureci Schmitz** em 28/10/2020 09:13.

Inserido ao protocolo **16.287.738-0** por: **Michelle Moreira dos Santos** em: 28/10/2020 08:39.



Documento assinado nos termos do art. 18 do Decreto Estadual 5389/2016.

A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço:  
<https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura> com o código:  
**8a38699cb3a532dc50481beecec2f9f8**.

## APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, João Paulo Pooli, doutor em Educação e docente do Mestrado Profissional em Educação (PPGE:TPEn), e Flávia Regina de Oliveira Nazar, aluna do Mestrado Profissional em Educação (PPGE:TPEn), da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando os(as) coordenadores pedagógicos(as), atuantes no período da tarde, do Colégio Estadual Ivo Leão e Colégio Estadual Professora Marli Queiroz Azevedo da Rede Estadual de Educação do Paraná, a participar de um estudo intitulado “A organização do trabalho pedagógico: vida cotidiana na escola e suas configurações”. A relevância desta pesquisa consiste em coletar informações do contexto empírico das instituições de ensino, as quais contribuirão e constituirão *corpus* de análise do presente estudo. Os estudos sobre organização do trabalho pedagógico, envolvendo configuração da escola e a vida cotidiana contribuirão para a produção de elementos teóricos, com embasamento empírico, para ampliar a compreensão da escola.

- O objetivo desta pesquisa é realizar momentos de observação exploratória para analisar e interpretar a organização do trabalho pedagógico no *locus* escolar, a partir do acompanhamento da atuação dos coordenadores pedagógicos e suas práticas pedagógicas na vida cotidiana das escolas.
- Caso você aceite participar da pesquisa, será necessário que assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.
- Para tanto você deverá comparecer normalmente ao seu local de trabalho, no caso à escola, nos dias regulares de aula, para que ocorra a observação por parte do pesquisador, conforme cronograma abaixo:

Instituição	Ação	Data	Duração
Colégio_Est_Ivo Leão	Apresentação da pesquisa	18/03/2020	1h
Col Est Prof Marli Q Azevedo	Apresentação da pesquisa	18/03/2020	1h
Colégio_Est_Ivo Leão	9 encontros de observação	(mar a jul de 2020) A definir com direção	4h cada
Col Est Prof Marli Q Azevedo	9 encontros de observação	(mar a jul de 2020) A definir com direção	4h cada
Colégio_Est_Ivo Leão	1 encontro para explicação e aplicação de questionário e observação	(jun de 2020) A definir com pedagogos	1h
Col Est Prof Marli Q Azevedo	1 encontro para explicação e aplicação de questionário e observação	(jun de 2020) A definir com pedagogos	1h

- É possível que você experimente algum desconforto, relacionado a observação de sua rotina de trabalho ou de responder as entrevistas propostas na pesquisa. Assim, se houver algum constrangimento, lhe será resguardado o direito de, a qualquer momento, suspender sua participação na pesquisa.
- Solicitamos sua colaboração para o preenchimento de um questionário o qual poderá levar, em média, 1 (uma) hora para preenchimento e participação em uma entrevista semiestruturada com duração de 30 (trinta) minutos. Caso, em algum desses momentos, alguma questão cause desconforto profissional ou emocional é reservado o direito de não responder.
- Os benefícios esperados com essa pesquisa são contribuições para complementar o processo de construção do conhecimento no campo da educação, a partir da observação da prática pedagógica dos coordenadores pedagógicos.
- Os benefícios esperados com essa pesquisa são contribuições para complementar o processo de construção do conhecimento no campo da educação, a partir da observação da prática pedagógica dos coordenadores pedagógicos.
- Os pesquisadores João Paulo Pooli e Flávia Regina de Oliveira Nazar, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas respectivamente na Universidade Federal do Paraná, na Rua Rockfeller, 57-

Campus Rebouças- 2º andar-sala 230, no período da tarde (às quarta-feiras manhã e tarde) ou no Colégio Estadual Ivo Leão, das 7h30 às 11h30 (de segunda a sexta feira), na Rua Nossa Senhora da Cabeça, 1183. Telefone para contato: (41)3248-8458, e-mails [jpooli@uol.com.br](mailto:jpooli@uol.com.br) /[flavianazar@gmail.com](mailto:flavianazar@gmail.com), para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

- h) A sua participação neste estudo é voluntária e caso você não queira mais fazer parte da pesquisa, poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.
- j) O material obtido – entrevistas através de questionário – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de um ano.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, mas um código.
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições as quais realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).
- n) Eu, \_\_\_\_\_ li este Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei participar. A explicação que recebi menciona os benefícios que este estudo proporcionará e que as entrevistas, por meio de questionários, serão utilizadas unicamente para essa pesquisa e será destruída/descartada ao término do estudo, dentro de um ano. Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão. Fui informado e compreendi que minha participação na pesquisa não terá quaisquer custos financeiros que devam ser custeados por mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

**APÊNDICE 2– ROTEIRO ENTREVISTA**

## ROTEIRO

- 1- Há uma diferença entre Pedagogia e educação?
- 2- O que é pra você Organização do Trabalho Pedagógico na escola?
- 3- Comente sobre a expectativa em relação ao trabalho pedagógico que é fornecida pelo curso de graduação e o trabalho que é efetivamente realizado na escola.
- 4- Quais as dificuldades do pedagogo na sua prática pedagógica na escola? Quem ou o que dificulta essa prática?
- 5- Quais são as 5 principais tarefas do pedagogo no dia a dia da escola?
- 6- Comente sobre o que você faz no dia a dia e o que você não faz, mas que seria importante fazer?
- 7- Como você planeja, organiza e executa seu trabalho na escola?
- 8- Como você compreende a sua função na escola?
- 9- Quem acompanha e executa atividades pedagógicas além do pedagogo?
- 10- Existem dificuldades na prática pedagógica no ensino público estadual? Se sim, quais são elas? A que as atribui?
- 11- Qual sua opinião, as orientações e formação continuada ofertada pela SEED atendem as necessidades de sua realidade profissional, nas questões relacionadas a OTP?
- 12- Quem participa da elaboração do PPP?
- 13- Quais as maiores dificuldades enfrentadas para se construir o projeto Político Pedagógico na sua escola?
- 14- Que potencialidades você identifica na relação do PPP com a OTP?
- 15- Que fragilidades você identifica na relação do PPP com a OTP?

## APÊNDICE 3 –TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

### Entrevista com Pedagoga 1 – Escola SOL

Arquivo: R\_96

Tempo de gravação: 32 min e 05 seg

Realização: 13 de novembro de 2020

Local: Sala da equipe pedagógica

#### **1-Há uma diferença entre Pedagogia e educação?**

R.:Eu acredito que não haja essa diferença, porque a pedagogia você vai trabalhar a parte teórica e depois você vai estar num ambiente escolar passando para os alunos a questão da educação. Na pedagogia você trabalha a parte teórica e na escola você trabalha a parte prática, que vem junsto com a educação. E a Pedagogia é uma coisa que acontece na escola? Acredito que sim Onde você vê a pedagogia acontecendo na escola? No dia a dia da escola? No dia a dia da escola acontece isso E a educação? A educação está junto, poque não trabalhamos com os alunos pra passar justamente as questões da educação, respeito, ética, cidadania? É uma junção e tudo isso aí e o trabalho que fazemos na escola.

#### **2-Comente sobre a expectativa em relação ao trabalho pedagógico que é fornecida pelo curso de graduação e o trabalho que é efetivamente realizado na escola.**

R.: Eu concluí em 2007, achei que não tive muita base para o trabalho (na escola), na verdade acho que o trabalho você só vai compreender na prática. Porque quando você chega na escola, e vai atuando no dia a dia que enfrenta todos os problemas e todas as dificuldades é que realmente conhece o que é o trabalho do pedagogo. Na faculdade em não tive noção dessa realidade, vi em pinceladas de coisas. Fui verificar que é aqui na realidade, no dia a dia que se vai ter noção do que se tem que fazer. A faculdade não me deu muita base para isso não. A gente vê pelos alunos que vem fazer estágio aqui, pois há estagiários que se dedicam, que nos acompanham e que até nos auxiliam e por vezes comentam como é diferente essa prática na escola em relação ao que foi passado na faculdade.

#### **3-O que é pra você Organização do Trabalho Pedagógico na escola?**

R.: Eu acho que a organização pedagógica da escola deveria ser o trabalho que a gente faz, ter essa organização. Mas na verdade a gente acaba não tendo essa organização, porque você trabalha e vai trabalhando com as situações que vão aparecendo. Se essa organização ocorresse, conseguira fazer o seu trabalho fluir tranquilamente. A questão é que, pelo menos no período da tarde, eu não consigo fazer essa organização... eu gostaria de desenvolver um trabalho pedagógico de acompanhamento dos professores, de acompanhar dos alunos, mas por conta da correria que a gente passa durante todo dia, acabo achando que falta alguma coisa para eu fazer. Tenho muita vontade de fazer, um acompanhamento em sala de aula com os sextos anos, algo mais a fundo e acabo não dando conta. Eu sou muito mãe, então quando vem um menininho, um aluno com probleminha eu já quero ouvir, já quero ajudar. Vou lá na sala pra perceber o que ele não se enturmando eu já quero verificar o que aconteceu, lhe dar um suporte para ele, ligar para os pais. Então são coisas que eu acabo me envolvendo muito com essas situações de alunos, eu gostaria de fazer isso muito mais profundo para poder ajudar esses alunos e por conta disso, eu acabo

deixando mais a questão da organização e acabo não dando conta de tudo, mas fico feliz no final do ano quando eu vejo resultado.

**4- Quais as dificuldades do pedagogo na sua prática pedagógica na escola? Quem ou o que dificulta essa prática?**

**R.:** O que dificulta aqui na escola é não termos uma equipe com psicóloga, assistente social e até o caso de uma enfermeira. Aqui a tarde temos muitos casos de alunos que se machucam e não temos apoio para resolver essas questões. Então o pedagogo acaba assumindo essas responsabilidades, acaba sendo médico, enfermeiro, psicóloga e também faz esse atendimento com os pais que vem com inúmeros problemas. Se tivéssemos uma equipe resolver esses assuntos, que acontecem e são corriqueiros, eu conseguiria fazer o meu trabalho a contento. Porque a tarde é um entra e sai aqui (sala da equipe pedagógica) o tempo todo, são pais, professores e alunos...eu acho que esses atendimentos levam muito tempo, não que eu não vou não goste de fazer, eu adoro fazer esse tipo de trabalho. Mas daí eu não consigo dar conta do que realmente seria o meu trabalho.

**5- Quais são as 5 principais tarefas do pedagogo no dia a dia da escola?**

**R.:** Primeiro se os professores estão todos aqui (se compareceram para a tarde de trabalho). A segunda é ir até as salas de aula, acompanhar a entrada dos alunos e já verificar se está tudo organizado pra início das aulas e ver se há problemas por lá (tanto de indisciplina quanto relacionadas a aprendizagem). A terceira é o atendimento aos pais, temos isso agenda de tarefas diárias. Em quarto lugar é esse apoio que damos ao professor que está em sala e em quinto tentar atender o professor na hora da atividade, se não houver outra prioridade ou um imprevisto.

**6- Comente sobre o que você faz no dia a dia e o que você não faz, mas que seria importante fazer?**

**R.:** O meu trabalho do dia a dia é essa correria, um ir e vir até o bloco de cima, que é bloco dos sextos anos que eu atendo. Perco até a conta de quantas vezes vou lá verificar e fazer um acompanhamento. Verificar a questão dos professores, se faltou algum e já entro em sala e passar lição, são muitas questões que fazem que eu vá até lá (bloco dos sextos anos) até ver se tem aluno "passeando pela escola". Vou chamar o aluno para resolver um problema aqui (setor pedagógico) com uma conversa e orientação, às vezes verificar alguma situação que o próprio professor passa (na entrada ou hora atividade). Há dias em que vou lá verificar se o aluno tomou banho e se está com problema de cuidados com higiene, já oriento. Quantas cuidei de alunos com piolho, trouxe para cá (sala da equipe pedagógica) e cuidei comprando remédio e shampoo na farmácia. Inclusive já tivemos situação de colocar aluno para tomar banho aqui na escola. Então é toda essa correria nosso dia a dia, o que precisa fazer, dentro do que conseguimos, fazemos. Indo ali na cozinha fazer um chá pra quem não está bem, pegando um gelo pra quem se machucou. **E o que você não faz, mas que seria importante fazer?** u acho que ainda não faço o suficiente em relação aos professores, dar um apoio ao professor. Muitas vezes eles passam um problema e tento resolver, passam por uma dificuldade e é uma situação, um trabalho que eu poderia estar junto acompanhando, mas não consigo. Eu deveria doar mais tempo que eu passo na escola pra isso, como por exemplo: uma coisa que eu ainda não consegui trabalhar a contento é a questão do aluno laudado, que este tenha uma efetiva aprendizagem. Essa adaptação não sai a contento, para ele, o mais importante é ter naquele monte de conteúdos que o professor trabalha uma adaptação curricular, pois não precisa saber o conteúdo de matemática básica a nível de 7º ou 8ºano, mas é preciso trabalhar a vivência dele, ou seja, se pegar R\$ 50 e fazer uma compra no mercado, quanto

será o troco então? Para ele talvez isso seja o mais importante, ter naquele monte de conteúdos que o professor trabalha uma adaptação regular com ele. Então esse tipo de trabalho eu não consegui fazer de forma satisfatória. Gostaria de acompanhar mais o aluno em sala, verificar as dificuldades, ir na sala observar o aluno e na hora atividade conversar com o professor pra tentar atingir uma aprendizagem. Um trabalho que se efetive que não seja um faz de conta.

#### **7- Como você planeja, organiza e executa seu trabalho na escola?**

R.: Nos reunimos e fazemos nosso plano de ação no início do ano, mas muitas vezes a gente esquece até de retomar ele. Não há um planejamento específico dos pedagogos, o que acontece é nos reunimos com as pedagogas da manhã e a gente traça as ações, por exemplo, de como será o pré-conselho. Mas é uma reunião que não tem um planejamento específico, nós vamos fazendo a medida que se vai passando o tempo (trimestre). Há também o plano de ação que, muitas vezes fica na gaveta e a gente vai fazendo conforme vai aparecendo as necessidades. Elaboramos um cronograma com tudo o que vai acontecer no trimestre na escola, mas não é algo específico do pedagogo. Deveria haver um diretor pedagógico, há essa falta, um buraco, porque eu não sinto assim amparada e acompanhada. Não tenho uma cumplicidade, uma ajuda da gestão atual, que é uma direção mais financeira e administrativa e não temos um retorno sobre nossas ações.

#### **8- Como você compreende a sua função na escola?**

R.: O pedagogo é a parte principal da escola, é a da cabeça da escola e sem a presença do pedagogo ela não caminha, porque a gente consegue ter esse olhar de um todo da escola, dos professor, da direção, dos alunos, do funcionamento da escola, enfim de tudo. Tanto que qualquer problema que aconteça na escola ou na sala de aula, as pessoas recorrem ao pedagogo ou a equipe pedagógica.

#### **9- Quem acompanha e executa atividades pedagógicas além do pedagogo?**

R.: Além dos pedagogos...as pedagogas (riso) eu vejo que só nós fazemos esse acompanhamento. As vezes a vice-direção dá um apoio em alguma situação pontual, a vice-diretora participa da conversa, mas é o pedagogo que dá continuidade. Não é um acompanhamento sem sequência, não há um suporte e um envolvimento real, só participa enquanto uma figura de autoridade, mas o pedagogo é que realmente toma as decisões.

#### **10- Existem dificuldades na prática pedagógica no ensino público estadual? Se sim, quais são elas? A que as atribui?**

R.: A falta de estrutura de apoio, uma equipe com psicólogo e assistente social. Não temos isso e se você comparar uma escola pública com uma escola particular, a estrutura da particular é totalmente voltada para a parte pedagógica e o trabalho que eles desenvolvem lá é de uma equipe de profissionais com foco na aprendizagem. Não temos essa equipe, não temos esse apoio e tampouco uma direção pedagógica, você acaba caminhando sozinha. A grande dificuldade é fazer muita coisa e não dar conta de tudo que realmente deveria, aí você chega no final do ano e fica até meio frustrada pensando se seu trabalho legal durante o ano. Mas o que falta realmente não é o teu trabalho, mas pessoas para te acompanhar, apoiar e dar um feedback. Aqui na escola tudo é o pedagogo faltou o professor, faltou um funcionário, está sem água, a carteira está molhada, quebrou uma carteira então é tudo o pedagogo que tem que ir lá e encaminhar pra quem resolva. (Pesquisador pergunta) Aliás, dentre as ações da SEED, implantando um programa de tutoria pedagógica, você vê algum suporte nesse trabalho da tutoria? Eu vejo cobrança, só cobrança, apoio se houve não percebi, não foi essa a nossa realidade. Eu verifico só

cobrança, as reuniões são para cobrar e verificar e não para auxiliar. Então não é ainda um apoio pedagógico, não vem ao encontro daquilo que você me relatou que você espera de um diretor pedagógico? Exatamente, eu vejo assim: o dia que o tutor está aqui na escola no meu trabalho não anda, porque além dele não me auxiliar, acaba me atrapalhando porque daí você não consegue desenvolver seu trabalho.

**11- Qual sua opinião, as orientações e formação continuada ofertada pela SEED atendem as necessidades de sua realidade profissional, nas questões relacionadas a OTP?**

R.: Nas questões relacionadas a essa organização do trabalho pedagógico não atende, porque os temas escolhidos são encaminhados para escola e os pedagogos desenvolvem a formação a partir do tema e materiais. Na maioria das vezes somos nós mesmos que fazemos essa formação e isso nos é passado através de uma reunião aonde pouco se explica sobre o tema abordado e você desenvolve com os professores. Mas eu quero saber sobre a formação que a SEED oferta para você enquanto profissional (pedagogo) pra se capacitar e dar conta das questões de OTP, isso existe? Qual formação? Não existe essa formação, porque a única formação que eu acompanho é essa formação em que nós temos que fazer com os professores. Nós mesmos, não temos essa formação. Então pra orientar essas questões de OTP você tem embasamento em que? Nos documentos e instruções? Sim, só dos documentos oficiais que chegam na escola Não existe nenhum documento da SEED que auxilie nessas questões? Existem os documentos que nos enviam que são as leis, pelo menos eu acredito que isso que recebo não é formação.

**12- Quem participa da elaboração do PPP?**

R.: O professor participa da parte dos conteúdos, que é parte da proposta pedagógica curricular e na verdade é isso o que acontece. Às vezes é feito um questionário com a participação dos pais para fazer um levantamento de dados sobre a realidade das famílias, sobre renda, quantas pessoas moram na casa e a escolaridade. Mas, na verdade quem acaba fazendo mesmo o grosso do trabalho é a equipe pedagógica.

**13- Quais as maiores dificuldades enfrentadas para se construir o projeto Político Pedagógico na sua escola?**

R.: A maior dificuldade é a de se construir o projeto político-pedagógico de forma coletiva é a participação dos professores. Essa dificuldade acontece, porque fazemos isso muitas vezes só na hora-atividade, onde há uma dificuldade e incompatibilidade de horários e não se consegue juntar, por exemplo, o grupo de biologia com o de ciências, para se ter um trabalho de discussão proveitoso. Então, acabamos pegando somente alguns professores que estão na hora-atividade, de forma aleatória e algumas coisas eles levam para casa para fazer, complementar. Porém o fechamento e revisão final sempre fica pra equipe pedagógica.

**14-Que potencialidades você identifica na relação do PPP com a OTP?**

R.: Na verdade não usamos o PPP como deveríamos, esse documento fica guardado para quando um estagiário solicita pra retirar dados. Eu não sei porque a gente não usa tanto o PPP, já que o PPP é a “cara” da escola. Será que essa formatação do PPP atende as necessidades da escola? Acho que não atende, e é por isso que não usamos tanto, não é funcional, você acaba deixando de lado e usado quando necessário

**15-Que fragilidades você identifica na relação do PPP com a OTP?**

R.: É tão frágil que não temos o documento em mãos agora. Ele começou a ser reformulado e com as questões da pandemia o trabalho parou. Na verdade ele não é nossa realidade, a nossa cara mesmo e não é. Ele é frágil nas questões de OTP que estamos discutindo? Te dá subsídios para pensar a OTP? Eu acho que não, não é a realidade que está lá, e acabamos não usando. Fazemos porque tem que se feito e depois de aprovado fica guardado.

## Entrevista com Pedagoga 2 – Escola SOL

**Arquivo:** R\_114

**Tempo de gravação:** 30min e 27seg

**Realização:** 29 de dezembro de 2020

**Local:** Residência da entrevistada

### **1-Há uma diferença entre Pedagogia e educação?**

**R.:** Existe. Na minha opinião a educação é um processo de ensino-aprendizagem que também é exercida nos ambientes sociais e familiares e a meu ver ela se dá muito mais na família do que na própria escola. E essa é a minha opinião sobre educação. E a pedagogia também trata da educação, mas de uma forma didática, com técnica, com planejamento fazendo com que o aluno consiga adquirir conhecimentos e internalizá-los para sua vida futura. A pedagogia também entra dentro da educação, mas não de uma forma total. A educação é muito diferente, muito diferente de pedagogia.

### **2-Comente sobre a expectativa em relação ao trabalho pedagógico que é fornecida pelo curso de graduação e o trabalho que é efetivamente realizado na escola.**

**R.:** São duas coisas completamente diferentes. Na universidade foi uma parte mais teórica e não é o suficiente fazer estágio, não é o suficiente fazer observação, quando você chega na escola percebe que praticamente grande parte do teu conhecimento, pelo menos na minha experiência, foi como se fosse uma armadilha para mim. Não era nada daquilo que eu ... não vamos ser tão drástica, grande parte daquilo que eu aprendi não foi aplicada na escola, a prática é totalmente diferente. Foi dentro da escola que eu aprendi o que é pedagogia. No curso de pedagogia faltou mais prática.

### **3-O que é pra você Organização do Trabalho Pedagógico na escola?**

**R.:** É toda a parte técnica, planejamento, estudos, a conversa com os professores, o planejamento de aulas com junto com eles, toda a parte técnica.

### **4- Quais as dificuldades do pedagogo na sua prática pedagógica na escola? Quem ou o que dificulta essa prática?**

**R.:** Não existe coesão entre as partes, de compreenderem o que você está fazendo, de entender o porquê daquela intervenção dentro do processo. As outras pessoas, as que trabalham na escola, não entendem qual é a função pedagogo, há uma grande dificuldade nisso e dificulta a nossa prática. Assim, dentro de uma escola existe uma hierarquia, mas quando se trata de projetos, de propostas de planejamento e toda essa parte que compõe uma ação pedagógica, pelo pedagogo ser o especialista, um técnico, normalmente e naturalmente entende muito mais dessa parte do que as outras pessoas. Mas as outras pessoas, não admitem isso, principalmente aqueles que se colocam na hierarquia acima do pedagogo. Ou outros

casos, muito baixo e isso dificulta muito essa interação, esse trabalho, seria muito importante se todo mundo tivesse uma equidade dentro do trabalho.

#### **5- Quais são as 5 principais tarefas do pedagogo no dia a dia da escola?**

**R.:** O que eu faço todos os dias, se exceção é lidar com alunos com problemas comportamentais, e depois com aqueles que tem problemas de aprendizagem. Outra coisa que eu faço bastante é fazer a mediação entre aluno e professor, fazer mediação entre aluno e família. Outra coisa que faço é acompanhar o RCO, esse bendito. E também acompanhar o plano de ação, aquilo que foi planejado, retomando as ações previstas, na medida da necessidade.

#### **6- Comente sobre o que você faz no dia a dia e o que você não faz, mas que seria importante fazer?**

**R.:** O que a gente mais faz é lidar com documentação, lidar com os ofícios que vêm e tentar entendê-los. Isso é uma coisa que cada vez está vindo mais para a gente. Também a gente faz meditação com os funcionários da escola e a direção, cuidando do portão, de entrada e saída. Não é a nossa função, mas a gente acaba fazendo para que organização da escola se proceda de uma maneira mais concreta e melhor. Isso sem falar em plantar até chás. Em relação ao que eu não...acredito que falta uma organização entre os turnos. Isso é algo que nunca conseguimos fazer efetivamente. E atrapalha e irrita muito. Por exemplo, você está fazendo uma coisa que ninguém falou nada e de repente você liga para a pedagoga da tarde ou noite e diz o que você acha...e ela já responde que naquele turno será feito de outro jeito. E aí com que fica? Quem se adapta a quem? Ou cada um faz conforme seu bel prazer?

#### **7- Como você planeja, organiza e executa seu trabalho na escola?**

**R.:** Eu tenho uma agenda e um aderno específico para registrar documentos, ofícios e para as coisas que estão ou vão rolar. Um caderno específico para os alunos e uma parte específica para os professores. E sempre tenho uma pasta sempre com plásticos, aonde toda essa parte burocrática ou tudo que é necessário, como o calendário e o cronograma dos trimestres. Nós pedagogos organizamos o trimestre por meio de um cronograma, que é construído a três, porque sempre alguém se lembra de alguma coisa que o outro não lembrou, pois é muita coisa: datas comemorativas, passeios, ofícios, entrega de relatórios, pedidos de intervenções em sala de aula entre outras demandas.

#### **8- Como você compreende a sua função na escola?**

**R.:** De suma importância. A gente sempre fala isso, se não tivesse os pedagogos... e tem gente que diz que não sabe porque que tem pedagogo! E quando falta o pedagogo por algum motivo, reconhecem nossa falta. Quando a gente tem curso, quando a gente tem reuniões, daí falam: "Nossa que falta que vocês fizeram!" Então eu acho que o pedagogo de suma importância, porque dentro da escola o pedagogo é o único que está a par de tudo o que acontece no processo de ensino-aprendizagem.

#### **9- Quem acompanha e executa atividades pedagógicas além do pedagogo?**

**R.:** A Tutoria. Não da maneira como eu gostaria, muito menos do que eu acho que deveria ser, a direção. Mas eu estou me baseando pela minha vista diretora, que esse ano se mostrou bastante próxima, coisa que a gente não está acostumada a ter. Mas eu digo que é mais externamente do que internamente. O próprio NRE e com as ferramentas de inteligência artificial.

**10- Existem dificuldades na prática pedagógica no ensino público estadual? Se sim, quais são elas? A que as atribui?**

**R.:** O excesso de reivindicações inúteis que vem da SEED, eu acho excessivo e muitas das coisas não tem a menor importância para a aprendizagem, nos sobrecarrega. Solicitações quantitativas e não qualitativas. Reivindicações, digamos que são apenas pra complementar as ações que já foram feitas ou que estão sendo feitas, falta de recursos necessários para o bom andamento do processo educacional, a gente não tem recursos. O ataque do governo sobre a educação pública, querendo diminuir a hora atividade, retirada o PSS, há um desrespeito à figura do professor, no país e no estado do Paraná que é onde eu vivo. Tudo isso causa um grande stress para os profissionais dessa classe.

**11- Qual sua opinião, as orientações e formação continuada ofertada pela SEED atendem as necessidades de sua realidade profissional, nas questões relacionadas a OTP?**

**R.:** Muito pouco, porque as coisas que a gente aprende, as coisas que a gente ouve e o material ofertado por essa formação continuada, são muito pouco diante da realidade de fato dentro da escola. Porque a gente não lida só com problemas comuns de falta de educação ou por estresse e outras coisas, mas a gente lida com coisas, que às vezes - não sei se estou me fazendo entender - "fora da fora da casinha", somos surpreendidos na rotina de trabalho com coisas que ninguém ensina, na faculdade não ensina, esses curso não tocam. E aí então, eu me sinto e sinto que os pedagogos estão muito sozinho nessa situação, não se sentem acolhidos e seguros. Mesmo com a tutoria, a gente pensa em pedir auxílio, mas depois citam o seu nome e sua escola e você fica com receio de se expor e nem sempre quem ouve a situação está a par do contexto dos acontecimentos e procede julgamentos desnecessários e que as vezes mais atrapalham do que ajudam.

**12- Quem participa da elaboração do PPP?**

**R.:** Em síntese deveriam ser todos. Mas na realidade o pedagogo.

**13- Quais as maiores dificuldades enfrentadas para se construir o projeto Político Pedagógico na sua escola?**

**R.:** A realidade da escola é a maior dificuldade. Quando você vai construir o PPP você tem que seguir determinadas regras, quando se termina de configurar o PPP, se entrega para alguém corrigir, lá na SEED ou lá não sei aonde. Quando ele volta, vem cheio de riscos e cheio de mudanças, ou seja, você não pode ser profundamente verdadeiro e realista, porque se tem que encaixar dentro de um programa pré-estipulado eles, uma configuração pré-elaborada. Por isso, que a

maior parte dos PPPs são quase iguais. E isso não quer dizer que todas as escolas seja totalmente iguais, pelo contrário, todas são totalmente diferentes.

#### **14-Que potencialidades você identifica na relação do PPP com a OTP?**

**R.:** Antes disso, é necessário ter a consciência de que as coisas mudam em uma rapidez muito grande e o que está escrito ali, foi escrito há quatro anos atrás, no caso da nossa escola. De lá para cá quanta coisa mudou e que vai ter que ser alterada. E como ele pode potencializar se tem que seguir normas rígidas de elaboração? Eu acho que poderia fazer um PPP padrão, bem bonitinho de acordo com o que é estipulado para nós e um a parte, que atenda demanda, a realidade e a configuração da escola. Então seria uma coisa geral e uma coisa específica. Um documento que a equipe tivesse mais liberdade para colocar a realidade, a partir daí é que talvez na nossa hierarquia, NRE, SEED e MEC realmente poderiam conhecer a escola pública verdadeira.

#### **15-Que fragilidades você identifica na relação do PPP com a OTP?**

**R.:** Na minha opinião é um documento muito frágil, a não ser que tivesse aquele adendo que comentei na resposta anterior. Deveria ter algo que relatasse como exatamente a escola é. Que não se chamesse de PPP, mas sim de manual de alguma coisa, algo que a gente pudesse modificar na medida em que as coisas acontecem. Por exemplo, ano tal se fez isso, mas no ano tal também se ajustou isso, em decorrência de tais acontecimentos.

### **Entrevista com Pedagoga 3 – Escola LUA**

**Arquivo:** R\_111

**Tempo de gravação:** 37 min e 48 seg

**Realização:** 10 de dezembro de 2020

**Local:** Sala dos professores

#### **1-Há uma diferença entre Pedagogia e educação?**

**R.:** Eu penso que a educação que você estuda na faculdade, com seus vários autores é um encanto, mas quando você vai trabalhar é outra coisa. Então no antigo lá atrás a criança tinha vários problemas e, muitas vezes em vinha para a aula porque não tinha condições de saúde. A educação faz isso através da escola, tem uma obrigação com essa criança, muitas vezes de levar até porta da unidade de saúde, por exemplo, ajudar a família porque é muito difícil ela sozinha se direcionar. Depois que aqui na escola começamos a ter essa postura, percebemos que as dificuldades em trabalhar com as crianças foram diminuindo. É isso que a gente tem feito também com os professores e nós mesmos, estar junto com a família e trazer esse carinho pra dentro da sala de aula. A pedagogia é a complementação daquele resultado que você tem que pôr em papel, porque temos que dar conta dos afazeres diários e demonstrar resultados. A pedagogia remete a sensibilidade do profissional, de como se compreende o tempo de cada um para aprender, de como o professor se organiza e que postura assume diante desse aprendizado. Como pedagogas fazemos inúmeras coisas na escola e que não são registradas, a gente lembra, mas não escreve. Quantas coisas boas são feitas e que só são encontradas nas lembranças dos alunos. Quem escreve sobre educação nos traz o encanto e, de certa forma já devem ter passado pela escola, mas para

você ser pedagogo para trabalhar com criança e adolescente você tem que ter o pé no chão na escola mesmo, ter esse contato a realidade. Até porque nós somos mais sensíveis nos dias de hoje, nós temos que ter cuidado de ser sensível com a criança em relação a como vai tratá-la e acolhê-la quando vem para sala de aula; quando o professor vem falar com você, sobre uma criança, tem que revisar o histórico da situação dela, se tem as dificuldades, quais e se têm encaminhamentos. São situações que em que a pedagogia acontece, fazer essa identificação e acompanhar, repassar para o professor e explicar e acompanhar pra ele aceitar e entender e eu acho que isso já até conseguimos.

**2-Comente sobre a expectativa em relação ao trabalho pedagógico que é fornecida pelo curso de graduação e o trabalho que é efetivamente é realizado na escola.**

R.:Desde que me conheço como pessoa que eu já brincava de dar aula, então sempre foi ligada a escola, pode ser talvez também porque nossa família, tanto do meu pai da minha mãe, têm pessoas que atuam como professores em sua a maioria. Inclusive um foi reitor da PUC e tenho primas que dão aula em São José dos Pinhais, então parece que uma coisa vai puxando a outra. Eu acho que ensinar não precisa só ser em uma sala de aula, em qualquer lugar você pode ter essa abertura para ter conhecimento e ir ensinar. Sobre o curso de graduação eu analiso assim, o professor que tem experiência em escola e conhecia a realidade, dava uma aula tranquila para aqueles que futuramente seriam profissionais como ele. E hoje eu vê que não é isso, simplesmente dá um livro, o aluno vai lá e faz o resumo e tudo bem. Fiz uma faculdade, não aqui em Curitiba, mas a gente tinha que estudar mesmo, tinha que ler muito. Os professores traziam muito conhecimento da prática em escola, notícias e informações que eram articuladas dentro do curso.

**3-O que é pra você Organização do Trabalho Pedagógico na escola?**

R.: Eu acho que temos uma rotina, assim como numa empresa. Você que de amanhã tem horário pra chegar aqui (escola) porque tem alguém que está no portão. A rotina é um trabalho de engrenagem, porque que esse trabalhou remoto agora não tá dando certo? Pra alguns deu pra outros não dá? Porque depende de um fazer, pra outro fazer... pra dar um resultado. O trabalho é relógio, uma engrenagem, onde todos tem que agir juntos. Não pra um funcionário chegar depois, se um outro depende dele pra iniciar o seu trabalho. Hoje todos somos importantes dentro da escola, desde a pessoa que auxilia na limpeza e ajuda a cuidar dos alunos, pra gente são como uma família.

**4- Quais as dificuldades do pedagogo na sua prática pedagógica na escola? Quem ou o que dificulta essa prática?**

R.: Eu acho que até um tempo atrás o professor tinha o pedagogo como um ídolo dele que, o que ele ensinasse ficava por aquilo mesmo. Hoje ele passou a ter que a participar das formações continuadas para se integrar nos processos. Aqui na escola uma das dificuldades é construir uma harmonia com o grupo de professores, mas estamos superando a cada ano. Nosso propósito é lapidar o professor, tivemos casos de “espera” de aposentadoria pra assumir a vaga do colega “modelo”. Tem pedagogos que levam isso como um sacerdócio e tem pedagogos que não estão nem aí. Outra dificuldade é quando há formação continuada, muitas vezes o professor que está necessitando de orientações para desenvolver melhor o seu trabalho, acaba por realizar essa formação na escola de lotação ou naquela que tem mais aulas e quando retorna não conseguimos repassar com a riqueza de detalhes e atenção tudo o que foi discutido e proposto na formação. Isso é um atraso pra nós, atrapalha a escola. Se o professor está nessa escola tem que acompanhar o ritmo daqui.

**5- Quais são as 5 principais tarefas do pedagogo no dia a dia da escola?**

R.: Ser pontual, acolhimento aos professores, acolhimento aos alunos, depois ver se há pais aguardando atendimento e verificar os agendamentos de tarefas do dia e passar nas salas de aula.

**6- Comente sobre o que você faz no dia a dia e o que você não faz, mas que seria importante fazer?**

R.: Pra te falar a verdade tem uma coisa que eu odeio fazer, que é registrar ata, vejo como uma perda de tempo em ser um escriba e depois ficar resolver problemas em que não seria necessário trazer alunos e poderiam ser resolvidos com outros encaminhamentos. Poderia conversar com o aluno de outra forma, na biblioteca, no pátio ou no corredor e conversar com ele. Eu gosto de ter minhas coisas sempre de forma organizada, para saber onde está quando eu precisar como: informativos aos alunos e também muita atenção com aluno que tem medicações para serem administradas durante o período de aula. Já no primeiro momento de acolhimento, quando passa nas salas que eu verifico quem faltou, se foi visto por alguém, porque se tenho esse controle não terei aluno em falta e daí já fica ciente que estamos cuidando e se faltou sem o consentimento da família isso não volta a acontecer.

**7- Como você planeja, organiza e executa seu trabalho na escola?**

R.: Depois desse trabalho do acolhimento, verifico o que é prioridade. Porém surgem situações que se tem que acompanhar na unidade de saúde, tenho que ir lá ver situações da rede de proteção também. O que colocamos no papel nem sempre dá pra cumprir, pois cada dia é uma situação. Agora em relação a direção eu procuro repassar tudo o que está acontecendo no espaço escolar e também eventuais ocorrências, pois muitas vezes na minha visão eu posso achar que vai dar certo quando e, de repente não é aquilo. Então se acontecer alguma coisa eu não vou responder sozinha, pois tem-se que se reconhecer que há uma direção e que ela tem que ter conhecimento dos acontecimentos. Há um acompanhamento constante da direção da escola, em relação ao trabalho do pedagogo, por isso temos uma escola de qualidade excelência. É um lugar que você entra e sabe que não precisa ter medo de trabalhar, pelo menos eu não não tenho. Sei que estou protegida pelo amparo da lei e pelo amparo de uma diretora.

**8- Como você compreende a sua função na escola?**

R.: O pedagogo tem que ser uma liderança, mas uma liderança positiva que trata todos professores iguais e os alunos iguais. Comigo não tem aquela coisa, se tenho amizade ou não é fora da escola. Aqui dentro é o respeito. Se eu precisar vou ligar, passar mensagem e vídeos para a direção e vice-direção. Também tenho muito respeito pelo trabalho das funcionárias da secretaria, porque queira ou não queira ajudam muito e dependemos delas pra engrenagem funcionar, tudo isso é um conjunto. Aqui já tivemos pedagogos que chegaram e não ficaram. Não ficaram porque aqui o pedagogo ajuda a cuidar do recreio, foi uma coisa colocada por mim. O motivo foi que não é possível separar os alunos grandes dos pequenos, então cada um vai ter uma visão do recreio, vai descer e pode tomar depois. Não vai ficar sem o café. Tínhamos muita confusão, quando termina os alunos ficavam na porta para resolvermos Bo, chamar os pais porque caiu e se ralou, que se machucou, que ou outro jogou água. Funcionou tão bem que a fila para a entrada do recreio nem existe mais, os alunos vão entrando para as salas de forma organizada. Isso faz parte de organizar o trabalho pedagógico, tal como numa empresa que o dono sempre tem que estar junto, por aqueles que trabalham, mas também para aqueles que não trabalham e, por causa destes sempre se criam exigências e regras que todos tem que cumprir.

**9- Quem acompanha e executa atividades pedagógicas além do pedagogo?**

R.: A direção

**10- Existem dificuldades na prática pedagógica no ensino público estadual? Se sim, quais são elas? A que as atribui?**

R.: Aqui na escola, por termos começado todos juntos, já estamos acostumados, não tínhamos nada e construímos tudo junto. Por exemplo, quando fiquei na vice-direção na licença da professora Amanda, nem de sala mudei, porque mudaria só de cadeira. Não havia o que ser mudado, eu tinha que dar continuidade ao que já foi construído. Um cargo maior pra mudar o quê?

**11- Qual sua opinião, as orientações e formação continuada ofertada pela SEED atendem as necessidades de sua realidade profissional, nas questões relacionadas a OTP?**

R.: Não dá conta. O que eu vejo é que o pedagogo tem o seu trabalho, com começo, meio e fim. No calendário escolar temos as formações programadas e de repente de uma hora pra outra, perto do fechamento de trimestre ou quando está chegando o final do ano, empurram tudo quanto é curso e tiram os pedagogos da escola. Você tem trabalho pra fazer na escola e vai fazer o curso e fica com o pensamento na escola lembrando do que precisa terminar. Isso é perturbar teu juízo! Porque não se aproveita nem um lado, nem outro. Tenho percebido isso nos finais de ano, não deu tempo de fazer daí mandam tudo, chama pra tudo que é lugar.

**12- Quem participa da elaboração do PPP?**

R.: Principalmente os professores e equipe pedagógica.

**13- Quais as maiores dificuldades enfrentadas para se construir o projeto Político Pedagógico na sua escola?**

R.: Com os professores que já atuam na escola eram muitos unidos, mas com as mudanças de escola no final do ano e um número de professores contratados em regime temporário de trabalho, vieram professores com outros costumes, alguns muito politizados (e isso atrapalha), pois vejo que dentro da escola temos que respeitar a diversidade de opiniões, não dá pra impor que as coisas ocorram só como uma determinada pessoa acha que é certo. Não época de construção não tivemos dificuldade, porém agora na reestruturação temos, pois cada um que vê o PPP acha que vai escrever a história do agora. Esquecem que esse documento tem uma história e como as novas adequações vão ser encaixadas, sem se perder o que foi feito é que está sendo difícil. Não se joga o documento fora e começa a partir de 2020.

## Entrevista com Pedagogo 4 – Escola LUA

**Arquivo:** R\_112 e R\_113

**Tempo de gravação:** 42 min e 54 seg

**Realização:** 28 de dezembro de 2020

**Local:** Residência do entrevistado

### **1-Há uma diferença entre pedagogia e educação?**

**R.:** A educação é um fenômeno da sociedade, humano, um fenômeno amplo que acontece em todos os lugares da sociedade. A educação até se confunde, o que ocorreu primeiro educação, cultura ou linguagem. Não dá pra saber o que surgiu primeiro a educação faz parte do ser humano, é um fenômeno humano. A pedagogia se preocupa com a educação, com esse fenômeno, ela vai além da pedagogia escolar, do que a gente mais trata. Mas a pedagogia seria a a ciência que trata desse fenômeno da educação, que é um fenômeno humano. Existe uma diferença? Existe. A pedagogia é a parte que discute o que é o fenômeno.

### **2-Comente sobre a expectativa em relação ao trabalho pedagógico que é fornecida pelo curso de graduação e o trabalho que é efetivamente é realizado na escola.**

**R.:** Quando fiz a graduação era muito jovem e não tinha a compreensão do que era o processo educacional. Eu tinha a compreensão a partir de ser aluno. A perspectiva que eu tinha foi formada enquanto aluno, eu não consegui na graduação fazer uma transição entre o aluno para o profissional, para professor ou pedagogo. Eu não consegui. A faculdade não tinha essa postura, pois tratava os estudantes como alunos e não como futuros profissionais. A minha faculdade específica, foi um período em que havia transição sobre currículo de pedagogia, muita discussão, ninguém sabia exatamente o que fazer, então ela deixou de abordar muitas questões que são importantes, que já eram importantes e continuam sendo. A minha faculdade ainda era por habilitações, a minha habilitação era magistério das matérias pedagógicas do ensino médio, ou seja, ser professor dos cursos do antigo Magistério e orientação Educacional para atender o aluno. Não tinha nenhuma disciplina, por exemplo, voltada para o atendimento e a formação do professor. Quando termino a faculdade, eu fico um período sem trabalhar como pedagogo, um período de 8 anos e, quando eu chego na escola o pedagogo no estado do Paraná já tinha uma perspectiva de trabalho em conjunto. Já não era mais como na época em que me formei em que era separado, tinha pedagogo supervisor para trabalhar com os professores e pedagogos trabalhar com os alunos. Quando iniciei no estado a figura do pedagogo era nessa postura mais integral e foi bem difícil porque tive que buscar os recursos que a faculdade não atendeu. A minha faculdade específica deixou muito a desejar do que era a prática mas daí você pode me dizer que não haveria como a faculdade prever o que aconteceria daqui 8 ou 10 anos, de como estaria diferente a profissão do pedagogo. Mas mesmo pensando naquele momento específico me formei ficou a desejar, muito por causa das habilitações. Eu não tinha habilitação para ser professor de séries iniciais e, meu primeiro trabalho foi um professor séries iniciais, sem ter estudado nada sobre isso, num CMEI aqui em Curitiba. Não estudei metodologia de nada e fui trabalhar como professor. A faculdade ficou muito a desejar.

### **3-O que é pra você Organização do Trabalho Pedagógico na escola?**

**R.:** Seria a forma em que gente ou as pessoas responsáveis por essa organização, direcionam as atividades com uma finalidade. Se a educação é um fenômeno, a pedagogia trata desse fenômeno e a gente tem um recorde que é a pedagogia escolar. A pedagogia escolar tem uma diferença porque ela tem uma objetividade, tem objetivo e uma sistematização. Então a organização do trabalho pedagógico é a forma que dá para entender esses objetivos, fazer essa sistematização para atendê-los.

### **4- Quais as dificuldades do pedagogo na sua prática pedagógica na escola? Quem ou o que dificulta essa prática?**

**R.:** Para mim a maior dificuldade é falta de compreensão sobre quem é o pelo pedagogo, nem nós que somos pedagogos sabemos exatamente quem é a figura do pedagogo. Até porque em cada rede isso muda, se pegar uma rede privada o pedagogo tem outras funções, ações e responsabilidades,

numa rede municipal tem outras questões e às vezes de uma escola pra outra, dentro da mesma rede, tem diferentes funções e ações. E há um histórico muito grande do pedagogo ser relacionado a disciplina, disciplinador ou aquele que atende as questões disciplinares. Então uma das maiores dificuldades é entender que é esse profissional, o próprio Estado entender porque também não tem uma definição exata do que é o pedagogo e a dificuldade histórica do pedagogo ser visto como disciplinador.

#### **5- Quais são as 5 principais tarefas do pedagogo no dia a dia da escola?**

**R.:** Atender as questões de indisciplina, tantos conflitos entre alunos, professor e aluno e entre professores, intermediar esse conflitos. A organização da rotina, dos horários, uma organização bem administrativa, como que turma que vai ficar em tal lugar, quem vai usar determinado espaço. Atendimento aos professores, num sentido mais prático, pois o que acontece hoje está muito mais relacionado às questões administrativas, como por exemplo, como que se usa o livro de registro online, como que solicita tal coisa e qual o procedimento, como é organizado a avaliação da escola, como se fazer os registros. É muito mais um trabalho administrativo do que formação, em relação a discussão sobre temas, sobre conteúdos ou sobre didática. Eu sonho discutir sobre didática com os professores, mas isso é muito raro. Atendimento aos alunos, mas isso é uma questão do contexto que eu trabalho, fazia muita conversa e feedback. Organizava situações de trazer esse feedback pro aluno, no final do trimestre ter conversas sobre o rendimento do aluno, trazer essa conscientização para o aluno ajudava. E por último, no meu contexto atual, eram as conversas em equipe, pra uma organização do trabalho um pouco mais alinhada entre todos os membros do turno, não conseguia ter essa conversa com os outros turnos, isso ficava a desejar. Mas entre os pedagogos do mesmo turno, uma das ações grandes eram essas conversas, reuniões internas para acertar as ações.

#### **6- Comente sobre o que você faz no dia a dia e o que você não faz, mas que seria importante fazer?**

**R.:** Vou abordar o que não faço, mas deveria fazer. O que eu deveria fazer é trabalhar o processo de formação continuada com os professores, utilizando da hora-atividade. E isso não é feito. O que é feito são conversas e, as vezes nem é utilizada a hora atividade que é pequena diante da demanda do professor. Mas mesmo sendo pequena, em alguns anos já organizamos rotinas de formação. Em determinados dias da semana vamos conversar com determinados professores, pra tratar sobre o desenvolvimento do planejamento, quais conteúdos está trabalhando, sobre didática, mas nunca conseguimos fazer isso rotineiramente. Começamos em uma semana, fazemos uma ou duas e não conseguíamos continuar mais. Então, atender o professor pra formação dele, atender os funcionários da escola, principalmente aqueles que atendem os alunos pra terem uma formação, a gente não consegue. Como a questão dos funcionários administrativos que trabalham na biblioteca e atendem os alunos quando há falta de professor, não conseguimos atendê-los. Acaba que se ouve as queixas, mas não se consegue intermediar muita coisa. Outra situação seria a de intervir em questões em que a direção tem como caminho correto, essa é uma situação bem crítica, havia um problema na escola que, pra mim era um problemagravíssimo, mas a direção não entendia assim e eu não conseguia intervir no contexto em que estava. Por exemplo, a hora do intervalo era muito curta para a quantidade de estudantes que usam o espaço, então mal conseguiam se alimentar, pois a fila de acesso ao lanche era muito grande. Sente busquei formas de abrir uma discussão pra pensar formas de organizar melhor esse intervalo, mas a direção nunca cedeu espaço. Existem coisas muito bem definidas e que a direção não abre espaço, e a dizem que sabem o que é certo, o que é correto. Como em outro exemplo, que há uma vontade por parte dos professores de desenvolver feiras e atividades culturais, porém a posição da direção é contrária a esse tipo de atividade, batia o martelo e dizia que não. Coisas assim, eu sinto que a gente deveria fazer mais. Mas pode ser pela própria questão da identidade do pedagogo que tem dificuldade de entender quem é, da direção que também não tem interesse nisso e não dá voz ao pedagogo.

#### **7- Como você planeja, organiza e executa seu trabalho na escola?**

**R.:** Já faz alguns anos que trabalhamos com divisão de turmas, isso percebemos que seria interessante, já trabalhei em modelos diferentes, mas esse é interessante pois trás uma responsabilização maior para o pedagogo em si. Não que não exista responsabilização, mas isso ajuda. Nessa divisão de turmas, existe como primeiro encaminhamento o planejamento do trimestre

junto como os professores, a maioria dos professores têm seus planejamentos pré-prontos e o pedagogo pouco interfere muito pouco. Interfere mais no sentido de apresentar como que a escola quer padronizar, aqui no meu contexto se padroniza o sistema de avaliação, então o trabalho do pedagogo é muito mais de ajudar o professor a se padronizar ao que a escola precisa enquanto documentos. Tento trabalhar com os professores uma questão de conscientização para apresentar ao aluno que ele vai estudar naquele trimestre e o processo de avaliação, trazer uma participação do aluno em sentido, mas pouco resultado. Havia a ideia de com a participação do aluno haver uma maior interação sobre o processo de avaliação e metodológico, num movimento de duas vias. No dia-a-dia acompanho os conflitos. No decorrer do trimestre a gente trabalha com uma nota parcial, até essa nota é feito um trabalho bem de acompanhamento, mas depois que sai essa nota, o trabalho é mais específico com os alunos que demandam mais observação e envolvendo as famílias. Nesse meio tem, no ensino médio um pouco menos, mas no ensino fundamental há a questão do professor que tem o aluno que não faz atividades com ele, os professores ficam insistindo que pedagogo intervenha junto, trazendo a família para conversar. Têm professores mais insistentes, tem professores menos. Eu tenho pavor de listinha, professor te encontrando no corredor dizendo “Esses alunos não fazem nada comigo”, tenho pavor disso. Como se a gente fosse resolver o problema. As vezes o problema nem é só com o aluno, mas o que aquela atividade demanda. Mas enfim depois dessa primeira nota eu sigo o acompanhamento com o aluno mostrando para o aluno, através de uma fala que se continuar da mesma forma que foi até agora o que a gente tem de proposta é a repetição e, repetição mostra que está ruim. Então nessa perspectiva tentando ajustar com o professor que vem dos alunos de informação, para ver quem que se melhora alguma questão com a postura do professor até o fechamento da segunda nota. E no final do trimestre, trabalho as questões principalmente de retomada de conteúdos, pois os professores falam que terão que fazer a recuperação, da recuperação, mas falta a visão e também é o que a legislação trás é o fato de que se tem fazer a retomada de conteúdos a qualquer tempo que for necessário. Mas isso é um trabalho de conscientização com os professores, senão eles tendem a não fazer.

#### **8- Como você compreende a sua função na escola?**

**R.:**Eu compreendo a minha função, até por conta da identidade que tenho tentado construir pra mim é a função de articulador do processo entre o currículo, os professores, os estudantes, as famílias e a direção. É como se eu fosse um articulador entre todo esses agentes, o currículo também é um dos agentes. O pedagogo trabalha fora de sala de aula, mas o objetivo final é aprendizagem de estudantes e articulação para que a aprendizagem aconteça, entendo como elemento essencial, claro que eu sou suspeito. É essencial pensando na escola como um todo, os professores não conseguem ter essa noção, ou melhor, para eles é muito mais complicado e até não seria devido eles conseguirem fazer essa articulação no todo. Eles trabalham muito mais o contexto da sala de aula deles, no conteúdo da disciplina, assim precisa de alguém fora para trabalhar com essa articulação. Agora às questões disciplinares, como são o maior foco, elas acabam sendo o chamariz se tem mais correlação maior foco elas acabam sendo um grande chamariz da importância do pedagogo na escola, inclusive é muito comum escutar diretores falando que sem um pedagogo na escola não sobrevivem, mas normalmente o diretor está fazendo referência a essas emergências disciplinares que o pedagogo vai atender, porque se pedagogo não estiver lá, não tem outra pessoa direcionada para isso. Inclusive aqui na escola eu consegui me desvincular de questões de saúde e de atendimento emergencial, quando como alguém se machuca a mão ou o braço, a escola tem condições de atender de outras formas, mas é muito comum ser direcionado para o pedagogo. Daí fica aquela questão, será que para o pedagogo também não é mais interessante, que pode ser mais fácil do que atender outras demandas.

#### **9- Quem acompanha e executa atividades pedagógicas além do pedagogo?**

**R.:** No contexto aqui, além do pedagogo...existia a figura do pedagogo do setor, mas ele não conseguia. A direção. Eu vejo assim, tem os seus padrões mais definidos de forma macro e a gente trabalha nas questões mais específicas. A direção não faz um acompanhamento, o que quero dizer é que a direção não sabe o que estou discutido com os professores na hora atividade, sabe que há um acompanhamento, mas não o conteúdo. A direção olha muito mais o resultado, se está tendo o resultado que esperado está tudo bem. Então trabalhamos em turnos diferentes e é perceptível que o turno da manhã tem uma grande diferença em relação a realização e desenvolvimento do trabalho, mas como os resultados eram alcançados isso não é discutido. No turno da manhã trabalhamos com organização de cronograma que, é apresentado para os professores e com registro em ata de que está recebendo documento. Já no turno da tarde é muito mais verbal na questão da comunicação, o turno da tarde funcionava e turno da manhã também, mas a direção não entrevistava muito. A direção acompanha mais em relação aos resultados, no final do trimestre pega os resultados e se estava com muitas notas baixas a visão era de que o pedagogo não

fez um trabalho eficiente, que o pedagogo não tinha acompanhado. Nesse ano a tutoria ajudou na aproximação entre equipe pedagógica e direção, a desenvolver uma consciência do que acontece em ambas as partes.

**10- Existem dificuldades na prática pedagógica no ensino público estadual? Se sim, quais são elas? A que as atribui?**

R.: Existem várias dificuldades como toda rede, mas a estadual específica é a questão da rotatividade, no contexto que trabalho só existe dois pedagogos com lotação fixa, todos os demais contratados em regime de trabalho temporário e a cada ano uma surpresa. Então sempre tem um pedagogo novo, por mais que tenha aquele que trabalho um ou outro ano, sempre tem o que é novo. E os novos vem com seus conhecimentos de outros contextos e, a escola normalmente tem uma cultura, sendo importante se fazer essa aproximação. Isso depende muito da pessoa, se está disposta ou não a fazer essa aproximação. Aqui especificamente só fica quem está disposto a se aproximar da cultura da escola, quem não tem essa disposição ou quem chega dizendo que já sabe o que fazer, há um forma de mostrar para essa pessoa que ela não deve ficar e a pessoa sai. A direção quer os resultados, mas não quer saber das propostas que os pedagogos trazem. Outro problema é a rotatividade dos professores. O contato dos pedagogos com as famílias que, não tem essa visão de participação. A formação não atende os problemas que o pedagogo enfrenta no dia-a-dia.

**11- Qual sua opinião, as orientações e formação continuada ofertada pela SEED atendem as necessidades de sua realidade profissional, nas questões relacionadas a OTP?**

R.: A SEED cada vez mais vem trabalhando com padronização, como o livro didático é uma amostra disso. O que percebe-se é o entendimento da mantenedora de que as equipes gestoras que têm uma organização mais efetiva, tem melhores resultados. Há uma tendência de se estabelecer uma organização do trabalho pedagógico padrão para as escolas, isso já acontece através da tutoria ao apresentar modelos bem sucedidos, pois ao apresentá-lo já se está dizendo: “copie isso que vai funcionar”. E o mais triste é perceber que as equipes pedagógicas queira isso, porque não tem uma organização pré-definida. A formação que vejo está voltada para modelos padrões de organização do trabalho pedagógico e conseguindo muita aceitação desse modelo de formação que, é extremamente tradicional, mas é modelo de formação, não que a gente aceite. A tendência é caminhar pra isso. Um outro exemplo são as semanas de estudo e planejamento, que já vem um manual daquilo que se deve fazer e falar e que tempo usar. E isso é falta das equipes terem entrosamento e terem suas próprias pautas de trabalho com os professores, se a equipe não tem isso tem que seguir a cartilha. Então vejo que SEED tem um programa de formação, mas é ruim e tende a padronizar sem considerar as características das escolas.

**12- Quem participa da elaboração do PPP?**

R.: Só a pedagoga mais antiga e os professores mais antigos de cada disciplina, contribuem com o que é específico de sua área.

**13- Quais as maiores dificuldades enfrentadas para se construir o projeto Político Pedagógico na sua escola?**

R.: A dificuldade está na compreensão de ser um documento só pra cumprir requisito de legalidade da escola. O documento não tem uma função social, só tem uma função legal. O que está no documento não faz muita diferença, por isso só uma pessoa faz.

**14-Que potencialidades você identifica na relação do PPP com a OTP?**

R.: O PPP poderia trazer alguns “nortes” sobre como se estrutura a OTP nas escola, pois é difícil um documento que dê conta de algo tão abrangente, poderia trazer o que já foi desenvolvido, que práticas foram bem sucedidas, umas questões talvez teóricas que dessem pistas, não propriamente um modelo, de como seguir

**15-Que fragilidades você identifica na relação do PPP com a OTP?**

R.: O PPP de modo geral não traz isso. Se eu chego na escola, no meu primeiro dia de trabalho, não é possível através da leitura deste documento, se compreender com se estrutura e se organiza o trabalho pedagógico. Isso acaba sendo aprendido muito mais quando se trabalha na escola. O PPP não consegue abordar e não sei se conseguiria.