

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLÁUDIA SEBASTIANA ROSA DA SILVA

**A RELAÇÃO RECÍPROCA ENTRE O PEDAGOGO E A CULTURA ESCOLAR EM
UMA ESCOLA ESTADUAL DE CURITIBA-PR E OS IMPACTOS DA PANDEMIA
DA COVID-19**

CURITIBA

2021

CLÁUDIA SEBASTIANA ROSA DA SILVA

**A RELAÇÃO RECÍPROCA ENTRE O PEDAGOGO E A CULTURA ESCOLAR EM
UMA ESCOLA ESTADUAL DE CURITIBA-PR E OS IMPACTOS DA PANDEMIA
DA COVID-19**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho.

CURITIBA

2021

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Pamela Travassos de Freitas– CRB 9/1960

S586r
2021

Silva, Cláudia Sebastiana Rosa da
A relação recíproca entre o pedagogo e a cultura escolar em uma escola estadual de Curitiba-PR e os impactos da pandemia da covid-19 / Cláudia Sebastiana Rosa da Silva ; orientadora: Evelise Maria Labatut Portilho. – 2021. 199 f.: il.; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021
Bibliografia: f. 173-182

1. Educação - Curitiba (PR). 2. Escola. 3. Educação permanente. 4. Pandemias. 5. Professores – Formação. 6. Pedagogos. I. Portilho, Evelise Maria Labatut. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 174
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Cláudia Sebastiana Rosa da Silva

Aos treze dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e um, às 14 horas, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Evelise Marisa Labatut Portilho, Prof.ª Dr.ª Susana Henriques, Prof.ª Dr.ª Márcia Baiersdorf, Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins e Prof.ª Dr.ª Thalita Folmann da Silva para examinar a Tese da doutoranda Cláudia Sebastiana Rosa da Silva, ano de ingresso 2017, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "A RELAÇÃO RECÍPROCA ENTRE O PEDAGOGO E A CULTURA ESCOLAR EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE CURITIBA-PR E OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID 19" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 14h35. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações:

Sugere-se a publicação em livros e artigos.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Evelise Marisa Labatut Portilho

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Susana Henriques

Participação por videoconferência

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Márcia Baiersdorf

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Thalita Folmann da Silva

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins

Participação por videoconferência



Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Esta tese é dedicada ao meu marido
Márcio e aos meus filhos Marcela e Lucas.
O amor e o incentivo vindo deles me fez acreditar em mim mesma e
perseverar. Que a conclusão desse trabalho seja um exemplo para
eles de que é possível realizar grandes feitos.

AGRADECIMENTOS

Sinto-me privilegiada por chegar até aqui e por isso sou grata, muito grata!

Deus está presente em todos os momentos da minha vida e nesses anos de pesquisa, estudos e inquietações recorri a Ele na busca da força divina para continuar com coragem, determinação e discernimento.

Meus agradecimentos especiais,

Aos meus pais José Hercílio Rosa (*in memoriam*) e Anita Claudino Rosa pelo amor, presença constante na minha vida e por acreditarem na minha capacidade de enfrentar desafios e adversidades.

Ao meu esposo, Márcio Oeschler da Silva, por me amar, aceitar e incentivar esse projeto de pesquisa e, principalmente, de vida. Pela ajuda diária na concretização desse trabalho, em destaque ao período de intercâmbio internacional em Miami, EUA.

Aos meus filhos Marcela e Lucas por serem tão pacientes, carinhosos e compreensivos nos momentos difíceis desse processo, pelo incentivo que me deram e orgulho recíproco. Gratidão por serem meus filhos.

À professora Doutora Evelise Maria Labatut Portilho, por ser uma liderança que promove e inspira a formação do pesquisador no nosso grupo de pesquisa. Por acreditar em mim e me encorajar a fazer o intercâmbio internacional em Miami, EUA.

Aos professores e colegas do processo de doutoramento da PUCPR, pelos debates de ideias e ajudas teórico-metodológicas.

Às professoras das bancas de qualificação e defesa, Professora Susana Henriques da Universidade Aberta de Portugal (UAb), Professora Doutora Márcia Baiersdorf da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UFPR), Professora Doutora Thalita Folmann da Silva da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Professora Doutora Pura Lucia Oliver Martins da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), pela minuciosa leitura do

trabalho e questionamentos realizados, pelas contribuições teórico-metodológicas e pela delicadeza e cuidado com que me qualificaram.

À professora Doutora Jacqueline Lynch, por ter aceito o meu estágio na Escola de Educação e Desenvolvimento Humano, no departamento de Ensino e Aprendizagem, na *Flórida International University* em Miami, EUA, por me oportunizar o curso de formação de professores focado em práticas de alfabetização, acolhida, acompanhamento a escola estagiada e toda a orientação recebida no período em que estive fora do meu país.

À professora Doutora Angela Salmon, por me orientar, me acompanhar nas visitas às escolas e oportunizar a participação no grupo de pesquisa *Visible Thinking South FL* bem como nas suas aulas na *Flórida International University* em Miami, EUA, direcionadas a cultura do pensar.

À Escola Superior de Educação do Centro Universitário Internacional UNINTER, por permitir meu afastamento da docência para que o intercâmbio internacional acontecesse, por todo apoio recebido no período de doutoramento e por todas as oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Aos amigos e colegas de trabalho do Centro Universitário Internacional UNINTER, pelo incentivo, apoio e forte amizade em todo o tempo que estivemos juntos.

Aos pedagogos escolares que participaram do programa de formação continuada e, de modo especial, aos profissionais da “Escola Referência” que se mostraram dispostos a colaborar com a pesquisa.

Às pessoas que contribuíram na correção e leitura dessa tese em seu processo de construção, Luciana Carolina Zatera, Joyce Silva e minha filha, Marcela Rosa da Silva.

À minha amiga, Andréa Helena Beck da Silva Cadaval, pela escuta, parceria, apoio e por me fazer acreditar que verdadeiros amigos existem.

À minha amiga, professora e pesquisadora, Jurema Iara Reis Belli, pelo apoio teórico, metodológico e emocional nessa pesquisa.

À minha amiga e professora de Inglês, Débora Daroit, por todos os ensinamentos, incentivo e por acreditar que eu seria capaz de me comunicar em outra língua.

A todos os amigos e amigas que acreditaram e me apoiaram nessa caminhada. Meu carinho e eterna gratidão pela presença essencial em minha vida.

A todos os meus familiares, em especial aos meus irmãos e irmãs e pelas primas Maroquinhas, netas da Dona Maroca, companheiras diárias mesmo à distância, fonte de inspiração e motivação.

Aos colegas do GAE, companheiros de longa data, por toda partilha e conhecimentos aprendidos. De modo especial, Ana Lúcia Claro, Caroline Blaszkó, Danielle Adada Oresten, Giovani de Paula Batista, Henrique Brojato, Juarez Francisco, Isabel Parolin, Jussara de Melo, Laura Monte Serrat Barbosa, Marcelo Bolfe, Marta Debortoli Moscheto, Rose Maria Zaionz, Simone Carlberg e Sônia Maria Kuster.

"A cultura (está localizada) na mente e no coração dos homens"
Ward Goodenough

RESUMO

Ao considerar os pedagogos como os principais profissionais que contribuem para a formação de professores e encontram-se associados à cultura da instituição, esta tese objetiva interpretar como a cultura escolar impacta nas práticas e rituais, nas relações profissionais e interpessoais e na formação continuada do pedagogo escolar de uma instituição estadual de Curitiba-PR e o contexto pandêmico de 2020/2021. A metodologia de abordagem fenomenológica hermenêutica, na modalidade estudo de caso, apresenta a construção de dados de forma longitudinal em três etapas da Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente do Programa *Stricto Sensu* em Educação da PUCPR. A primeira etapa foi um programa de formação continuada oferecido a 16 pedagogos da Educação Básica; a segunda etapa consistiu em assessorias pedagógicas; e na terceira etapa, a pesquisa foi direcionada a uma escola da rede pública estadual de Curitiba – PR. Como instrumentos para coleta de dados da pesquisa foram utilizados o Protocolo de Observação de um Encontro de Formação com pedagogos, o Protocolo de Observação das Assessorias Pedagógicas, o Protocolo de Observação dos Conselhos de Classe, as entrevistas semiestruturadas, a análise documental do Projeto Político Pedagógico e o questionário *on-line*. As categorias elencadas para análise dos dados foram: práticas e rituais, relações profissionais e interpessoais e formação continuada do pedagogo escolar. A fundamentação teórica está apoiada em: Gadamer (1999, 2007), Geertz (1978), Libâneo, (2001, 2010, 2018), Nóvoa (1995a, 1995b, 2009), Placco (2004, 2008, 2009), Portilho (2011), Portilho *et al.* (2018), Saviani (1999, 2008), Schein (1992), Viñao Frago (1995, 2001), Yin (2010), entre outros. Os resultados evidenciaram a ausência de formação continuada específica para o pedagogo das escolas estaduais do Paraná e, ao mesmo tempo, o reconhecimento dessa formação como sendo essencial em razão das demandas atuais, da produção do conhecimento para a realização de ações concretas e coletivas na escola. A cultura escolar da instituição revelou que a escola é um canal de socorro e uma referência para a comunidade pelos serviços prestados e que estes se sobrepõem ao ensino oferecido. Os pedagogos apontam dificuldades para a mudança da cultura que se institui num sistema de moeda de troca devido às políticas públicas da rede estadual de ensino amparadas pela escola, favorecendo a rotatividade dos professores. As dificuldades dos estudantes com a conexão das tecnologias digitais acentuaram as desigualdades de acesso à educação durante a pandemia da COVID-19, período em que a escola desenvolveu ações relacionadas ao acesso dos alunos às plataformas de ensino em detrimento às ações voltadas para o processo de ensino aprendizagem. As práticas e os rituais, as relações interpessoais e profissionais e a formação continuada do pedagogo impactaram, num movimento recíproco, na cultura escolar dessa instituição e foram potencializados pelo contexto pandêmico de 2020/2021. As experiências, as escolhas, as necessidades, os interesses e as interpretações que os profissionais realizam são reflexos da sua cultura e da cultura da escola em um movimento dialético, que se chocam e se modificam continuamente.

Palavras-chave: cultura escolar; formação continuada; pedagogo escolar; pandemia.

ABSTRACT

When considering pedagogues as the main professionals who contribute to the training of teachers and are associated with the culture of the institution, this thesis aims to interpret how school culture impacts practices and rituals, professional and interpersonal relationships and the continuing education of the pedagogue of a state institution in Curitiba-PR and the pandemic context of 2020/2021. The hermeneutic phenomenological approach methodology, in the case study modality, presents the construction of data in a longitudinal way in three stages of the Learning and Knowledge Research in the Pedagogue's Professional Identity, developed by the Learning and Knowledge Research Group in the Teaching Practice of the *Stricto Sensu* Program in Education at PUCPR. The first stage was a continuing education program offered to 16 Basic Education pedagogues; the second stage consisted of pedagogical advisory services; and in the third stage, the research was directed to a public school in the state of Curitiba - PR. As instruments for collecting research data, it was used the Observation Protocol for a Training Meeting with pedagogues, the Observation Protocol for Pedagogical Advisory Services, the Observation Protocol for Class Councils, the semi-structured interviews, the documentary analysis of the Pedagogical Political Project and the online questionnaire. The categories listed for data analysis were: practices and rituals, professional and interpersonal relationships and continuing education of the school teacher. The theoretical foundation is supported by: Gadamer (1999, 2007), Geertz (1978), Libâneo, (2001, 2010, 2018), Nóvoa (1995a, 1995b, 2009), Placco (2004, 2008, 2009), Portilho (2011), Portilho et al. (2018), Saviani (1999, 2008), Schein (1992), Viñao Frago (1995, 2001), Yin (2010), among others. The results showed the absence of specific continuing education for the pedagogue of the state schools of Paraná and, at the same time, the recognition of this education as being essential due to the current demands and the production of knowledge for carrying out actions concrete and collective at school. The institution's school culture revealed that the school is a distress channel and a reference for the community for the services provided and that these overlap with the education offered. Pedagogues point out difficulties in changing the culture that is instituted in a currency exchange system due to the public policies of the state school system supported by the school, favoring the rotation of teachers. The difficulties of students with the connection of digital technologies accentuated the inequalities in access to education during the COVID-19 pandemic, a period in which the school developed actions related to students' access to teaching platforms to the detriment of actions aimed at the education and teaching learning process. Practices and rituals, interpersonal and professional relationships and the continuing education of the pedagogue impacted, in a reciprocal movement, on the school culture of that institution and were enhanced by the pandemic context of 2020/2021. The experiences, the choices, the needs, the interests and the interpretations that the professionals carry out are reflections of their culture and the culture of the school in a dialectical movement, which clash and change continuously.

Keywords: school culture; continuing education; school pedagogue; pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Participantes da pesquisa por meio do questionário <i>on-line</i>	58
Figura 2 - Mapa da Roda de Conversa do Quinto Encontro – 2018.	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – P1.5 Formação dos professores	58
Gráfico 2 – P1.7 Tempo de atuação como professor na Escola Referência	59
Gráfico 3– P1.8 Regime de trabalho	59
Gráfico 4 – F1.5 Função ocupada pelos funcionários	60
Gráfico 5 – F1.8 Como o funcionário se considera na escola	61
Gráfico 6 – E2.9 Motivo para estudar na Escola Referência.....	62
Gráfico 7 – E3.17 Sentimentos do estudante em relação a escola	63
Gráfico 8 – FA1.7 Atuação profissional.....	64
Gráfico 9 – P2.15, F2.10, E2.12, FA2.11 – Caracterização da escola	136
Gráfico 10 – P3.18 A quem o professor recorre.....	146
Gráfico 11 – F3.12 A quem o funcionário recorre.	147
Gráfico 12 – FA3.13 A quem o familiar recorre.	147
Gráfico 13 – E3.14 A quem o estudante recorre.	148
Gráfico 14 – P3.16 O professor conhece os familiares dos alunos?.....	149
Gráfico 15 – P3.20 Como o professor percebe o pedagogo?	150
Gráfico 16 – P3.17 Os professores conhecem o bairro da escola?	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura da pesquisa	25
Quadro 2 - Estado do conhecimento - BDTD	36
Quadro 3- Estado do conhecimento - ERIC	39
Quadro 4 - Entrevista semiestruturada com o pedagogo escolar.....	51
Quadro 5 - Entrevista semiestruturada com o gestor escolar	51
Quadro 6 – Caracterização dos pedagogos - Primeira etapa da pesquisa - 2018	56
Quadro 7 – Caracterização dos pedagogos - Segunda etapa da pesquisa - 2019	57
Quadro 8 – Caracterização dos participantes - Terceira etapa da pesquisa - 2020.....	57
Quadro 9 – Categorias e Indicadores de Interpretação	69
Quadro 10 - Níveis de cultura.....	92
Quadro 11- Níveis de sistemas	92
Quadro 12 - Modalidades de formação continuada do pedagogo SEED/PR 2003-2010	108
Quadro 13 - Categoria Práticas e Rituais.....	122
Quadro 14 – Categoria Formação Continuada do Pedagogo	138
Quadro 15 – Categoria Relações Profissionais e Interpessoais	143
Quadro 16 – Manifestações dos indicadores de interpretação a partir do contexto pandêmico na Escola Referência	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APMF – Associação de pais, mestres e funcionários
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CADEP – Coordenação de Apoio à Direção e à Equipe Pedagógica
CEALI – Centro de Articulação das Licenciaturas
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional e Educação
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
COVID – *Corona Virus Disease*
DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais
ERIC – *Education Resources Information Center*
FAS – Fundação de Ação Social
FIU – *Flórida International University*
GAE – Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente
GTR – Grupo de Trabalho em Rede
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NRE - Núcleos Regionais de Educação
OMS – Organização Mundial de Saúde
PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PSS – Processo Seletivo Simplificado
PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QPM – Quadro Próprio do Magistério
RTI – Resposta de Intervenção
SEED - Secretaria do Estado de Educação
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 MEMORIAL	16
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	21
1.3 TESE.....	21
1.4 JUSTIFICATIVA	21
1.5 OBJETIVOS	26
1.5.1 Objetivo geral	26
1.5.2 Objetivos específicos	26
1.6 CAMINHOS PERCORRIDOS	26
1.7 O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	32
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	42
2.1 A FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA	42
2.2 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	49
2.2.1 Entrevista semiestruturada	50
2.2.2 Protocolo de observação	51
2.2.3 Análise Documental do Projeto Político Pedagógico	52
2.2.4 Questionário	54
2.3 OS PARTICIPANTES	56
2.3.1 Os pedagogos escolares e a equipe gestora	56
2.3.1.1 Os professores.....	58
2.3.1.2 Os funcionários	60
2.3.1.3 Os estudantes	61
2.3.1.4 Os familiares	64
2.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	65
2.4.1 Categorias de interpretação	68
3 CULTURA	71
3.1 O QUE É CULTURA?.....	71
3.2 O QUE É CULTURA ESCOLAR?.....	77
4 O PEDAGOGO ESCOLAR	95
4.1 O CURSO DE PEDAGOGIA E O PEDAGOGO ESCOLAR.....	95
4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO NA GESTÃO DA ESCOLA	104

5 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	120
5.1 CATEGORIA PRÁTICAS E RITUAIS.....	121
5.2 CATEGORIA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO	137
5.3 CATEGORIA RELAÇÕES PROFISSIONAIS E INTERPESSOAIS	142
5.4 O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 E SEUS REFLEXOS NA CULTURA ESCOLAR DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO PARANÁ.....	157
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	173
ANEXO A - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO	183
ANEXO B – CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA	184
ANEXO C - QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i> – PROFESSOR	185
ANEXO D - QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i> – FUNCIONÁRIO	189
ANEXO E - QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i> – ESTUDANTE	192
ANEXO F - QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i> – FAMILIAR	196
ANEXO G - ESTRUTURA DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA ..	199

1 INTRODUÇÃO

1.1 MEMORIAL

Ao escrever este trabalho, encontro em minhas lembranças momentos valiosos e marcantes da minha caminhada como professora da educação básica e, atualmente, do ensino superior. Volto meu olhar para o Ensino Médio e recordo o meu curso de Habilitação para o Magistério e ali me reconheço como fruto de uma época em que a profissão de professora era bem aceita e incentivada pela família. Era um propósito dos anos 1980 que a mulher brasileira tivesse uma profissão que conciliasse trabalho, casamento e filhos. E assim aconteceu.

Aos 17 anos, antes de ter a faculdade de Pedagogia iniciada, comecei a trabalhar como auxiliar de bibliotecária numa escola privada do município de Joinville – SC. Nessa função, vivida por um ano, fazia o atendimento à biblioteca e me encantava com o acesso à literatura dos livros de histórias e dos livros científicos e, paralelamente, experienciava a condição de professora substituta no Ensino Fundamental e Médio. Foi na condição de auxiliar de bibliotecária e professora substituta que surgiu a oportunidade de assumir a regência de uma turma, como reconhecimento ao meu trabalho.

Portanto, iniciei a docência muito cedo e logo encontrei resistência dos familiares dos estudantes por parecer uma “estagiária” assumindo uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental como professora titular. Esse foi o início das minhas ações como docente, comprometida tanto política quanto socialmente. Assim, fui firmando o olhar para o ser humano no exercício da profissão docente. Nesse percurso, a postura livre e o senso crítico me acompanhavam, perambulando entre a fala, a escuta e o silêncio em busca de um lugar para me posicionar, muito em razão de ser a última filha de uma família constituída por um pai permissivo, uma mãe exigente e cinco irmãos e também pelas experiências de vida que se davam.

Iniciei a graduação em nível superior no curso de Pedagogia com especialização em orientação educacional. Porém, descobri que essa especialização era ofertada de acordo com a entrada no curso, pois, a cada vestibular prestado, era oferecida uma especialização diferente: supervisão pedagógica, administração escolar, inspeção escolar e orientação educacional. Logo entendi que minha especialização não foi uma escolha e sim um acaso e que o curso superior seria insuficiente para aprimorar minha prática de sala de aula.

Em razão disso, pude perceber mais claramente que o curso de nível médio (Magistério) que eu havia realizado, as reuniões semanais que aconteciam na escola onde eu trabalhava e meu cotidiano em sala de aula, ou seja, minha formação continuada, foram essenciais para a minha profissionalização.

Com a possibilidade de mudar de cidade por conta do emprego do meu marido, deixamos Joinville – SC e nos mudamos para Curitiba – PR. Experimentei o gosto amargo de lidar com um alto nível de ansiedade e conheci o que seria um quadro de “transtorno de pânico”. Foi o apoio da família, de profissionais da saúde e o desejo de continuar aprendendo que me ajudaram a atravessar essa etapa.

Vencido esse período, mobilizei-me a procurar um curso de especialização na área de que gosto: a aprendizagem. Ao ler a ementa do curso de Psicopedagogia da PUC-PR, fiquei deslumbrada e senti que seria uma oportunidade de entender melhor o meu processo de aprendizagem para compreender o processo de aprendizagem do meu aluno. Iniciou-se, portanto, uma nova fase da vida: conheci minha orientadora atual e profissionais da área da educação que são minhas referências até hoje.

A pesquisa que ora apresento trata um pouco dessa caminhada, mais precisamente a partir do período em que inicio o Mestrado em Educação. Nesse período, as discussões em torno do tema cultura escolar emergiram por meio de questionamentos acerca do modo como as escolas, professores e gestores relacionam-se, organizam-se e realizam práticas que perduram com o passar dos anos. A pesquisa realizada no Programa de Mestrado em Educação (SILVA, 2014), portanto, apresentou indicativos de que a cultura escolar pode influenciar o processo de formação e a aprendizagem docente. Pressuponho que há relações entre a aprendizagem do professor, as experiências vividas por ele e a cultura escolar estabelecida no ambiente em que atua.

Ao investigar e interpretar as estratégias de ensino dos professores no âmbito da cultura escolar, nessa pesquisa (SILVA, 2014), indícios apontaram que as estratégias de ensino utilizadas pelos professores foram reproduzidas, resistiram ao tempo e reforçam a concepção de Viñao Frago (2001) sobre as mudanças na cultura escolar, que acontecem lentamente, apesar de sua dinamicidade. Desse modo, a relação existente entre as estratégias de ensino e a cultura escolar da instituição pesquisada apresentou-se de modo recíproco, pois os sujeitos que ali transitam produzem cultura, influenciam na cultura existente e recebem influência da cultura que ali se estabeleceu.

Considerou-se, ainda, nessa pesquisa, que os sujeitos se encontram envolvidos numa cultura escolar marcada por ambivalências e contradições, pois o professor que nega seu papel e seu trabalho, de modo geral, age sem responsabilidade e deseja ter outra

profissão, mas continua atuando como professor. A cultura escolar dessa instituição demonstrou enraizamento, e os sujeitos envolvidos revelaram resistência à mudança. Trata-se de uma cultura escolar em que os indivíduos apontam para a impossibilidade de uma atuação docente responsável que vise ao crescimento do espaço educativo. Portanto, a pesquisa que realizei em 2014, trouxe um embasamento teórico e uma experiência como pesquisador da cultura escolar que impulsionou a pesquisa que agora apresento no doutoramento.

Tendo terminado a pós-graduação *stricto sensu* no programa de Mestrado em Educação, encerrei também minha caminhada como professora de educação básica. Foram 26 anos trabalhando especialmente em escolas privadas e alguns meses em escola pública. A passagem pela escola pública, na leitura que faço atualmente, serviu para que eu conhecesse as diferenças extremas entre as condições e realidades sociais das escolas onde trabalhei.

Por um lado, nas escolas privadas, recebi formações que ocorriam por meio de cursos, reuniões semanais, acompanhamentos feitos pelos pedagogos e momentos de trocas de experiências entre os professores. Havia espaço de fala entre os docentes, mas sabia que o vínculo empregatício limitava meu poder de ação. Essas escolas privadas eram marcadas por uma clientela exigente, ofereciam formação continuada aos professores, eram confessionais católicas e, por isso, primavam pelo convívio baseado em valores cristãos. Desse modo, me ajudaram a lidar com conflitos internos, entre eles, minha criticidade.

Por outro lado, no pequeno período de trabalho em uma escola pública, conheci uma realidade oposta: estudantes provenientes de famílias com baixo nível econômico e social, constituída por duas comunidades rivais, envolvidas com o tráfico de drogas; convívio marcado pela violência entre as crianças e banalização dessas condições pelos profissionais da educação. O choro de algumas crianças, o descaso de profissionais, a falta de condições de trabalhar com as famílias, o descontentamento dos professores, a ausência da gestão e as horas-atividades dos professores sendo negociadas como moeda de troca fizeram-me sentir como um “pássaro apagando incêndio”. Reconheci minha fraqueza para enfrentar essa situação e entendi que minha formação e experiências anteriores poderiam me preparar para algumas coisas, mas não para tudo. Pedi exoneração do cargo e não me arrependo disso, pois essa breve experiência me fortaleceu como pessoa e professora e sei que contribuí com a formação das crianças enquanto estive ali.

Anos depois, já aposentada pelo tempo de trabalho na educação básica, surgiu a oportunidade de trabalhar como professora do ensino superior nas modalidades

presencial, semipresencial e a distância. Foram cinco anos de aprendizado como professora de estudantes de norte a sul do Brasil, conhecendo realidades diversas na modalidade EAD e como professora do curso de Pedagogia presencial e semipresencial. Nessa nova jornada, novamente me encontrei, pois, a docência sempre me encantou. Como professora, sou tomada pelo prazer de ensinar e aprender com meus alunos e colegas de profissão.

Nesse processo, como professora do curso de Pedagogia no ensino superior, entrei em contato com os principais temas da área: alguns revisito, outros atualizo, descubro e estudo. Sinto, então, necessidade de aprofundar meus conhecimentos em um campo específico e é o tema cultura escolar associado à formação do pedagogo que emerge. Retorno ao grupo de pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente”, que me acolheu durante o mestrado na PUC-PR, e inicio o processo de doutoramento.

Por meio do estado do conhecimento, localizei inúmeras teses e dissertações focadas na cultura escolar, a partir de pesquisas históricas em torno da memória de instituições, associadas a escolas isoladas, tradições, festas e comemorações; trajetória do ensino de algumas disciplinas, civismo e religião; livros didáticos; uso de uniformes escolares etc.

Distancio-me desse viés histórico e percebo que meu interesse maior está em torno das questões sociológicas e psicológicas, ou seja, das práticas e rituais, das relações interpessoais e profissionais e da formação continuada do pedagogo escolar. Com base na minha caminhada como professora e experiências nas escolas, valorizo as relações interpessoais, que se dão no nível social entre as pessoas (VYGOTSKY, 1994), e compartilho da ideia de Placco (2009, p. 52) o que na escola se vive “só ocorre pela intermediação do afetivo em relação ao cognitivo, ancorado no ético-político”.

Nesse sentido, é preciso haver real comunicação e integração entre os profissionais da comunidade educativa em que se atua para que haja comprometimento com novos modos de fazer a docência. Reconheço a cultura da instituição escolar como aquela composta por diferentes elementos que sustentam e condicionam a organização interna, como as interações com a comunidade educativa, e apoio-me em Nóvoa (1995a, p. 30), ao se referir a estes elementos como aqueles que integram aspectos de diferentes dimensões, entre eles de “ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica”.

Vale mencionar que escolhi redigir a tese ora em primeira pessoa do singular para falar do lugar de hermeneuta em torno do acontecimento e ora em primeira pessoa do plural, quando me refiro aos pesquisadores do grupo do qual faço parte ou aos sujeitos

envolvidos, pois, nesse momento, dou voz ao outro que também participa dos acontecimentos da pesquisa.

No ano de 2020, minha pesquisa toma um rumo inesperado, pois a pandemia da COVID-19 pega a mim e a todos de surpresa. Os primeiros dias foram de descrédito, anestesia, inquietação e logo surgiram questionamentos sobre ser e estar nesse mundo. Com o distanciamento físico, foi preciso modificar a rotina familiar, acadêmica e profissional e, conseqüentemente, os planos relacionados a minha pesquisa foram também impactados. O uso efetivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) toma uma proporção gigantesca, pois, preciso acessar, avaliar e compartilhar informações de modo eficiente e técnico. O trabalho passa a ser desempenhado em *home office* e nossas reuniões do grupo de pesquisa acontecem também por meio de plataformas *on-line*. Passo a realizar remotamente todo o trabalho com alunos dos cursos semipresencial e presencial. Para a pesquisa, decido, portanto, entrevistar os pesquisados por meio dessas plataformas. Conciliar os papéis de mãe, esposa, professora e pesquisadora se misturam e passam a ser um desafio em todas as dimensões.

No primeiro capítulo desta tese apresento a minha caminhada pessoal, profissional e acadêmica, procurando dialogar com o referencial teórico-metodológico da pesquisa. A pesquisa se encaminha pelo viés da fenomenologia, por entender que me encontro diante de um fenômeno complexo, dinâmico e de múltiplos sentidos. Além disso, esse enfoque fenomenológico hermenêutico é estudado por nosso grupo de pesquisa, desde que foi constituído. Ao transitar por essa realidade complexa e escolher a abordagem qualitativa para este estudo, busco assumir uma posição pertinente, a fim de atingir o objetivo da minha pesquisa.

No segundo capítulo, apresento o percurso metodológico. De caráter qualitativo, a pesquisa está pautada na descrição e na interpretação dos dados, por meio do enfoque fenomenológico hermenêutico na modalidade estudo de caso. Apresento também meu objeto de pesquisa, o problema, a tese, a justificativa, os objetivos pretendidos, o estado do conhecimento e finalizo o capítulo com os procedimentos de pesquisa, os instrumentos utilizados, as categorias de interpretação, os sujeitos envolvidos e ofereço ao leitor uma contextualização do local em que a pesquisa se desenvolve.

No terceiro capítulo, discorro sobre a temática da cultura, buscando, inicialmente, fazer um estudo do termo de forma mais geral para, no subcapítulo, apresentar fundamentação teórica relacionada à cultura escolar.

No quarto capítulo, apresento um breve histórico da Pedagogia no Brasil e como a formação inicial dos pedagogos escolares foi ofertada para atuar na gestão de escolas

de Educação Básica e, no subcapítulo, adentro em aspectos relacionados à formação continuada desse profissional, suas atribuições no estado do Paraná e as contribuições dessa formação para desenvolver suas funções na instituição em que atua.

No quinto capítulo, apresento a descrição e a interpretação dos dados de pesquisa coletados durante o programa de pesquisa, realizado em três etapas, com base na abordagem fenomenológica hermenêutica.

Nas considerações finais, apresentadas no sexto capítulo, retomo meu objeto de pesquisa, a partir do problema e dos objetivos traçados, evidenciando uma reflexão pertinente às interpretações feitas durante todo o trabalho.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Como a cultura escolar impacta nas práticas e rituais, nas relações profissionais e interpessoais e na formação continuada do pedagogo escolar em uma escola estadual de Curitiba-PR e o contexto pandêmico de 2020/2021?

1.3 TESE

As práticas e os rituais, as relações interpessoais e profissionais e a formação continuada do pedagogo impactam, num movimento recíproco, na cultura escolar de uma instituição estadual de Curitiba-PR, potencializados pelo contexto pandêmico de 2020/2021.

1.4 JUSTIFICATIVA

Libâneo (2001) sugere maior clareza e visibilidade à formação do pedagogo. Reconhece como característica fundamental da pedagogia ocupar-se da educação intencional, uma atividade que se debruça sobre os problemas sociais e investiga os fatores que contribuem para a formação humana numa sociedade em constante mudança, agora potencializado pelo contexto pandêmico. Nesse sentido, reconheço os pedagogos como os principais atores que contribuem para a formação humana e associados a eles está a cultura da instituição em que esses profissionais atuam.

A cultura escolar oportuniza a esses profissionais uma identidade, fonte de estabilidade e continuidade para que o propósito da escola se concretize. De acordo com Barros (2019) por meio dela é possível interpretar as tramas vividas no interior da escola,

de que maneira ela pode ser integrada ao trabalho para que os objetivos educacionais sejam alcançados. É por meio do conhecimento da cultura da escola que é possível ter uma visão da sua organização e dos caminhos a serem trilhados na conquista de melhorias no seu funcionamento.

Direcionar a minha tese para o estudo de caso de uma escola estadual de Curitiba-PR me oportunizou trazer uma contribuição social para aquela comunidade escolar, e para outros pesquisadores desse objeto de estudo, pois reconhecer a cultura escolar oportuniza aos sujeitos que ali atuam outros olhares, possibilidades e limites de inovações na cultura escolar que é particular, única em cada instituição de ensino. Por meio dessa tomada de consciência das características da cultura escolar é possível que os profissionais atuem mais efetivamente e possam contribuir com a formação dos estudantes nos diferentes contextos sociais e históricos que se apresentam na atualidade.

Ao resgatar minhas memórias, lembro-me de uma professora que trabalhava em duas instituições – uma pública e outra privada – e que se gabava por levar apenas sua bolsa de mão para a escola pública. Esse fato me fazia refletir: ela desenvolve um trabalho diferente em duas escolas? Tendo a mesma formação, as mesmas crenças, princípios e valores, não deveria desenvolver o mesmo trabalho? Há, portanto, algo na cultura escolar que contribui para mudanças e permanências na prática do professor?

Recorro a Viñao Frago (2001, p. 33), ao inferir que “cada estabelecimento docente tem, mais ou menos acentuada, sua própria cultura, com suas características peculiares¹”. Desse modo, as culturas escolares se constituem diferentemente, seja pelos níveis escolares ou pelo descompasso entre as redes a que pertencem ou pelo modo como seus sistemas estão estruturados, mas também pelos modos de desenvolver as práticas pedagógicas pelos atores de cada instituição.

Partindo da premissa de que o pedagogo é formador de professores, que influencia a cultura escolar e é influenciado por ela, aproximo esses temas nesta tese e os problematizo a partir da seguinte questão: Como a cultura escolar impacta nas práticas e rituais, nas relações profissionais e interpessoais e na formação continuada do pedagogo escolar em uma escola estadual de Curitiba-PR e o contexto pandêmico de 2020/2021?

A pesquisa aqui desenvolvida para a construção da tese, propõe um desafio e me convida, portanto, a aprofundar e ampliar o conhecimento que fora adquirido no programa de Mestrado, centrando as categorias de interpretação sobre a realidade de outra escola de Educação Básica. Meu olhar agora direciona-se ao formador do professor, o pedagogo

¹ Tradução da autora. Texto original em espanhol: *Cada establecimiento docente tiene, más o menos acentuada, su propia cultura, unas características peculiares.*

escolar, que tem como uma de suas atribuições coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola, bem como coordenar as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional.

Como membro do grupo de pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente”, em meio às aulas, orientações com a professora-orientadora, leituras e discussões com colegas do grupo de pesquisa e, principalmente, a partir da minha experiência de trabalho docente na Educação Básica e no Ensino Superior, amplio o horizonte para o formador do professor, em relação aos aspectos profissionais e interpessoais que se delineiam na escola onde atua. A preocupação com aspectos psicológicos associados às relações entre esse profissional e seus pares, a atenção à escola e o reconhecimento dos impactos dos elementos da cultura escolar sobre o trabalho educacional conduziram-me ao objeto de estudo dessa tese: os impactos da cultura escolar na formação continuada do pedagogo escolar.

A pesquisa construída, revisada e reconstruída parte do princípio de que a cultura escolar e a cultura do pedagogo escolar estabelecem uma relação recíproca, pois os atores que transitam na escola produzem cultura, influenciam a cultura escolar e recebem influência da cultura instituída na escola.

O nosso grupo de pesquisa focaliza o processo de aprendizagem e a formação dos professores e, a partir de 2018, desenvolveu uma pesquisa focada no pedagogo escolar intitulada “Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo”. Semanalmente, o grupo se reunia presencialmente e atualmente se reúne de forma remota, com o objetivo de estudar, refletir, discutir, construir e analisar conceitos, dados observados e vividos, em um movimento desafiador de aprender por meio da interação com o grupo. Esse grupo considera relevante investigar os processos formativos dos profissionais da educação, pois, a partir de pesquisas anteriores, percebeu-se a necessidade de promover espaços de intervenção na formação continuada de pedagogos para a ressignificação de suas aprendizagens e potencialização da aprendizagem discente.

Esta tese de doutorado faz parte do Programa *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e encontra-se vinculada ao Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE). A tese compreende três etapas da Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo.

Minha entrada no programa teve início em 2017 e, em 2018, iniciamos as três etapas da pesquisa, que apresenta caráter longitudinal, devido ao movimento que acontece durante as etapas ao valer-se parcialmente os dados referentes à primeira e à segunda etapas da pesquisa e relacionar esses dados com a pesquisa ocorrida na terceira etapa

numa abordagem fenomenológica hermenêutica na modalidade estudo de caso. O quadro 1 oferece uma noção geral da estrutura da tese.

Quadro 1 – Estrutura da pesquisa

A RELAÇÃO RECÍPROCA ENTRE O PEDAGOGO E A CULTURA ESCOLAR EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE CURITIBA-PR E OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19							
PROBLEMA: Como a cultura escolar impacta nas práticas e rituais, nas relações profissionais e interpessoais e na formação continuada do pedagogo escolar em uma escola estadual de Curitiba-PR e o contexto pandêmico de 2020/2021?							
TESE: As práticas e os rituais, as relações interpessoais e profissionais e a formação continuada do pedagogo impactam, num movimento recíproco, na cultura escolar de uma instituição estadual de Curitiba-PR, potencializados pelo contexto pandêmico de 2020/2021.							
METODOLOGIA: Abordagem fenomenológica hermenêutica na modalidade estudo de caso.							
OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS	ETAPAS	INSTRUMENTOS DE PESQUISA			
				ENTREVISTA	OBSERVAÇÃO	ANÁLISE DOCUMENTAL	QUESTIONÁRIO
Interpretar como a cultura escolar impacta nas práticas e rituais, nas relações profissionais e interpessoais e na formação continuada do pedagogo escolar de uma instituição estadual de Curitiba-PR e o contexto pandêmico de 2020/2021.	1. Descrever as práticas e rituais, as relações profissionais e interpessoais e como ocorre o processo de formação continuada dos pedagogos escolares. 2. Identificar elementos da cultura escolar e a relação com a cultura da comunidade. 3. Apresentar os reflexos da pandemia da COVID-19 na cultura de uma escola estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.	1 - PRÁTICAS E RITUAIS 2- RELAÇÕES PROFISSIONAIS E INTERPESSOAIS 3- FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO	2018	Pedagogos	Roda de conversa do quinto encontro de formação continuada		
			2019		Assessorias pedagógicas		
			2020	Pedagogos e direção	Encontro organizado pelo pedagogo direcionado aos professores. Reunião com gestores. Conselho de classe.	Projeto Político Pedagógico da “Escola Referência”	Direcionado aos professores, funcionários, estudantes e familiares.

Fonte: a autora, 2020.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo geral

Interpretar como a cultura escolar impacta nas práticas e rituais, nas relações profissionais e interpessoais e na formação continuada do pedagogo escolar de uma instituição estadual de Curitiba-PR e o contexto pandêmico de 2020/2021.

1.5.2 Objetivos específicos

- a) Descrever as práticas e rituais, as relações profissionais e interpessoais e como ocorre o processo de formação continuada dos pedagogos escolares.
- b) Identificar elementos da cultura escolar e a relação com a cultura da comunidade.
- c) Apresentar os reflexos da pandemia da COVID-19 na cultura de uma escola estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

1.6 CAMINHOS PERCORRIDOS

Em pesquisas anteriores, o GAE contactou a Coordenação de Ensino da Secretaria Estadual de Educação do Paraná para apresentar o projeto de pesquisa e convidar as escolas da rede para participarem. Foi nesse momento que a coordenação de ensino de Curitiba reconheceu a necessidade de oferecer formação continuada aos pedagogos escolares, revelando escassez de programas para esses profissionais. A partir dessa demanda, iniciamos a estruturação de um grande projeto intitulado “Aprendizagem e conhecimento na identidade profissional do pedagogo”.

O início da pesquisa ocorreu, portanto, a partir da elaboração do projeto, realizado pelo GAE, em 2017, atendendo a um dos objetivos da pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente e às necessidades da Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

Após a elaboração do grande projeto, a pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (CAAE nº 87390517.8.0000.0020).

Estando com o grande projeto aprovado, marcamos o primeiro encontro para a sua apresentação e, nesse dia, expusemos a pesquisa aos pedagogos escolares. Explicamos os detalhes sobre a proposta do programa de formação continuada: os objetivos da pesquisa,

a certificação que seria emitida pela PUC – PR e as três etapas do projeto: 1ª etapa em 2018, 2ª etapa em 2019 e 3ª etapa em 2020.

Retomei o estudo do tema “cultura escolar” e fiz novas buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na tentativa de afunilar o objeto de pesquisa que, neste período do doutoramento, encontrava-se focado na formação do professor. Ademais, busquei teses e dissertações que trouxessem elementos mais próximos ao meu interesse, práticas e rituais, relações profissionais e pessoais e formação continuada em detrimento a aspectos culturais históricos.

No segundo semestre de 2017, iniciei uma pesquisa em universidades do Canadá, com a intenção de encontrar um professor que pudesse me receber como doutoranda visitante. Escolhi o Canadá por incentivo da minha orientadora e por considerar esse país como referência na área da educação, bons investimentos na formação docente e pela necessidade de investigar a formação de professores realizada em outro contexto. Nessa busca, localizei uma professora que me aceita como visitante, porém, em processo de transferência para a *Flórida International University*, em Miami, FL, EUA.

No primeiro semestre de 2018, a grande pesquisa foi delineada pelo GAE e participei da estruturação dos 09 encontros que foram realizados, inicialmente, com os 25 pedagogos participantes da pesquisa no segundo semestre, profissionais atuantes nas redes públicas e privadas da Educação Básica.

Prosseguindo com o desafio de participar como doutoranda ouvinte em outro país, participei durante seis meses como visitante da Escola de Educação e Desenvolvimento Humano, no departamento de Ensino e Aprendizagem, com foco em Conteúdos e Métodos do Ensino de Alfabetização e Letramento na *Flórida International University* em Miami, EUA.

O intercâmbio realizado nessa universidade oportunizou o conhecimento da cultura de alfabetização nas escolas americanas, bem como a cultura do desenvolvimento profissional docente, por meio da participação de cursos oferecidos para professores do Ensino Fundamental, observação de escolas de Educação Básica e análise epistemológica da produção de conhecimento em torno do objeto em questão no banco de dados *Education Resources Information Center* (ERIC) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). As observações realizadas nas escolas americanas contribuíram para que eu pudesse fazer um paralelo entre a cultura das escolas observadas, destacando similaridades e diferenças.

O primeiro acontecimento do intercâmbio consistiu na participação de um evento de formação de professores com foco em práticas de alfabetização, realizado na *Flórida*

International University (FIU). Como pesquisadora, observei o modo como esse evento foi organizado e alguns aspectos me chamaram atenção. Considerei-o muito bem estruturado, com o cronograma apresentado previamente e seguido à risca, de acordo com o horário estabelecido. Havia muitos materiais/recursos tecnológicos e de papelaria disponíveis a todos os professores participantes. Vale destacar que eles foram remunerados pela rede pública de educação do estado da Flórida e nomeados pela escola de origem para participar do evento.

Durante os cinco dias de formação, participaram vinte professores, sendo dezesseis negros e quatro brancos, falantes da língua inglesa e *creole*, pois a maioria eram descendentes de haitianos, dominicanos, cubanos e de outros países latino-americanos. Esses participantes foram coordenados por três professores da universidade e deveriam desenvolver um planejamento estratégico a cada dia de formação, a fim de replicar aos colegas de profissão o que fora aprendido, colocando em prática o conteúdo do curso. Cada planejamento deveria conter as seguintes etapas: explicação, demonstração, orientação, prática, aplicação, reflexão e materiais a serem utilizados. Nesse sentido, considerei que a formação instrumentalizou os professores que concluíram a semana com, pelo menos, cinco planos de ação bem estruturados.

Com relação às observações das escolas americanas, destaco uma delas. É pública, atende a estudantes do Ensino Fundamental I, bilíngue, tendo 60% do seu conteúdo ministrado em Inglês e 40% em Espanhol. O desenvolvimento profissional conta com o apoio da *Flórida International University* e está classificada em 3º lugar entre as escolas do Título I² e, em 5º lugar entre 156 escolas primárias do Distrito, para o ano letivo 2016-2017. A observação do cotidiano escolar evidenciou que o centro do processo ensino e aprendizagem permaneceu focado no professor, independentemente da disposição física das carteiras ou dos recursos materiais disponíveis em sala. Considero, contudo, que algumas aulas pareceram abertas a uma relação democrática, pois as crianças estavam sempre organizadas em grupos, revelando um tênue processo de transformação. Ainda assim, o processo configurou-se mais centralizado do que democrático, devido ao controle das falas e das ações dos estudantes pela professora regente. As estratégias de ensino, de maneira geral, manifestaram a reprodução do conteúdo e estiveram limitadas ao uso dos livros, reforçando a concepção de Viñao Frago (2001) sobre as mudanças na

² Título 1 é o maior programa educacional financiado pelo governo federal americano. O programa fornece fundos suplementares aos distritos escolares para ajudar as escolas com as maiores concentrações de estudantes de baixa renda a atingir as metas educacionais da escola. As escolas devem fazer um progresso anual adequado nos testes estaduais e se concentrar nas melhores práticas de ensino para continuar recebendo fundos.

cultura escolar, que acontecem lentamente, pois a cultura é dinâmica, ainda que demore a mudar, está acontecendo. Considerei que a cultura escolar dessa instituição americana esteve marcada pelo controle do sistema de avaliação de ensino, fato que pode limitar a criação, autonomia e liberdade docente. Desse modo, reitero que há uma relação recíproca entre a cultura da escola e os sujeitos que ali transitam, pois eles produzem cultura, influenciam a cultura escolar e recebem influência da cultura que ali se estabelece.

Mesmo a distância, acompanhei, por meio de recursos tecnológicos, os encontros de formação organizados no Brasil para os pedagogos envolvidos na primeira etapa do programa de pesquisa, na qual foi desenvolvido um Programa de Formação Continuada, realizado em 09 encontros presenciais no campus da PUC-PR, entre os meses de agosto e novembro de 2018.

Ao retornar ao Brasil, a partir da experiência vivida e da pesquisa em andamento sobre a cultura escolar, participei presencialmente do último encontro com os pedagogos, denominado Devolutiva. Nesse encontro, com o objetivo de oferecer aos pedagogos uma interpretação dos dados pesquisados, nosso grupo de pesquisa sinalizou que o pedagogo nem sempre tem clareza do seu papel na instituição onde atua e, muitas vezes, realiza atividades que outros profissionais poderiam realizar, reforçando a importância do trabalho colaborativo na instituição escolar. Também pontuamos que, mesmo tendo suas atribuições designadas por lei, a efetivação de seu papel como pedagogo só ocorrerá se ele mesmo compreender sua real função na escola e isso depende de seu posicionamento no cotidiano escolar e de seu processo de formação continuada. Considerou-se que, ao se formar, o pedagogo escolar se fortalece como formador de professores no contexto escolar, porém, essa responsabilidade deve ser considerada pelas mantenedoras em propiciar essa formação, sejam as secretarias de educação, as universidades ou outras.

Entendo que a formação dos pedagogos é uma construção relacionada aos sentidos, tradições e exigências estabelecidos durante o desenvolvimento profissional e na integração com a escola e, portanto, segue influenciada pelas reformas e contextos políticos e pelas características pessoais permeadas pela cultura escolar. Logo, reconheço o pedagogo escolar como sujeito em constante processo de aprendizagem e formação. É nesse momento do doutoramento que mudo o sujeito da minha pesquisa, pois percebo que essa é uma grande oportunidade para pesquisar o formador do professor, sendo essa uma das suas principais atribuições.

Dando continuidade ao grande projeto de pesquisa, nosso grupo inicia a segunda etapa do programa, em 2019, quando nós, pesquisadores do GAE, prestamos assessoria individual aos pedagogos, a fim de contribuir para o desenvolvimento de um Programa

de Formação Continuada a ser aplicado com o corpo docente da escola em que atuam. Nesse momento, estruturamos um modelo de projeto para dar suporte ao pedagogo; discutimos como se daria a assessoria aos pedagogos e como iríamos nos preparar para essa etapa.

A terceira etapa realizada em 2020 consistia em acompanhar o Programa de Formação Continuada desenvolvido pelo pedagogo nas suas respectivas instituições. Nessa etapa, os pedagogos deveriam efetivar o projeto de formação docente elaborado por eles em parceria com os pesquisadores, processo que foi surpreendido pela pandemia da COVID-19.

É nesse momento que direciono a investigação para uma das escolas a que um dos pedagogos pertence. Esse profissional foi membro participante de todas as etapas do programa de formação continuada vinculado à Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo. A sua participação em todas as etapas, o acolhimento ao programa e o seu aceite contribuíram para que eu definisse a instituição a ser pesquisada, com o objetivo de interpretar como a cultura escolar impacta nas práticas, nas relações profissionais e interpessoais e na formação continuada do pedagogo escolar dessa escola.

Numa das assessorias oferecidas pelo grupo de pesquisa, em novembro de 2019, em reunião com três pedagogos dessa escola, apresentamos a minha intenção de pesquisa e houve o aceite para que a escola em que trabalham fosse o meu *locus* de pesquisa. A pedagoga Milene³ nos anima: *“você vai poder escrever um livro de tantas questões culturais que existem nesta instituição”*. Minha pesquisa, portanto, apresenta caráter longitudinal, pois parte de um grande projeto de formação continuada – composto por três etapas – oferecido a pedagogos de diferentes instituições de ensino para, na terceira etapa, ser direcionado a uma determinada instituição na modalidade estudo de caso. A pedagoga Milene participou das três etapas do programa e exerce uma liderança importante na “Escola Referência”⁴ como poderá ser observado no decorrer da tese.

Na etapa da pesquisa iniciada em 2020, preciso adaptar minha pesquisa devido a pandemia da COVID-19 e ao isolamento social físico que se fez necessário. Em notas e pronunciamentos feitos pela mídia, ouve-se a expressão “isolamento social”, porém a partir da reflexão de Henrique (2020, p. 7) “a expressão ‘isolamento social’, no pós-novo coronavírus, poderá não ser benéfica em muitas relações sociais. [...] Estamos em

³ Os participantes da pesquisa foram identificados por nomes fictícios, a fim de garantir seu anonimato.

⁴ A instituição pesquisada é nomeada de maneira fictícia como “Escola Referência”.

isolamento social físico”, pois, nosso convívio social está sendo reinventado e não paralisado.

Em um cenário novo e de incertezas, o ensino passa a ser oferecido remotamente e reorganizo as etapas de coleta de dados de maneira virtual. Realizo as entrevistas com os pedagogos por meio de TICs, utilizando, por exemplo, chamadas de vídeo por meio do *Zoom*, *WhatsApp* (JANGHORBAN; ROUDSARI; TAGHIPOUR, 2014) e *e-mail* (RATISLAVOVÁ; RATISLAV, 2014). Os questionários para os professores, funcionários, estudantes e familiares são enviados pela ferramenta *Google Forms* e 220 cópias impressas (100 para estudantes, 100 para familiares e 20 para funcionários). A análise do documento Projeto Político Pedagógico em material impresso acontece numa tarde da quarentena em que a diretora em serviço me recebe com todos os cuidados, como o uso de máscara e a higienização do local com álcool em gel. Nesse dia, observo a chegada de alguns estudantes na escola, com a intenção de buscar materiais impressos, pois há dificuldades de acesso à internet por se tratar de uma comunidade com baixo nível econômico e desemprego familiar, segundo relato da diretora auxiliar e pedagogos e observação que confirmo, contrariando minha expectativa, ao me surpreender com o baixo número de participações em resposta ao questionário *on-line*.

A partir desses instrumentos de pesquisa, descrevo os fenômenos tal qual eles se apresentam, pois, a epistemologia fenomenológica hermenêutica não está presa a hipóteses, mas aberta a possíveis encontros com o inesperado. Portanto, aspectos relacionados às práticas e rituais, às relações pessoais e profissionais e à formação continuada dos pedagogos foram agrupados e interpretados, procurando captar os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos e de que modo impactam na cultura escolar e, assim, atingir os objetivos desta tese.

Os dados são interpretados como fenômenos que emergem num determinado tempo e contexto em que a pesquisa ocorreu. Busca-se, ainda, reconhecer a mensagem comunicativa como uma experiência própria de cada sujeito, pertencente àquela instituição, considerando também que o local está conectado com o global, ou seja, há relações com o todo na sociedade. A escola se organiza a partir da influência de fatores internos, “relacionados ao desenvolvimento do conhecimento do processo educativo” (VEIGA, 2001, p. 26) e dos fatores externos, como: histórico da instituição, de ordem social, cultural, influência da internacionalização da economia, avanços científicos e tecnológicos (VEIGA, 2001).

Compreendo a cultura escolar como única em cada instituição e que se modifica por meio da ação dos estudantes, professores, gestores, pedagogos e comunidade escolar,

mas encontra-se vinculada à influência da rede de ensino e da realidade social e cultural. Desse modo, a caminhada da pesquisa esteve aberta e foi se delineando a partir de todos os percalços encontrados nesse caminhar.

Vale mencionar que para pesquisar a cultura escolar foi necessário identificar os indicadores apropriados para tal, ou seja, quais os fatores que expressam elementos culturais da instituição pesquisada, quais as maneiras de documentá-los e como interpretá-los, levando em consideração que esta é uma interpretação aberta a outras interpretações, devido a sua multiplicidade de significados e experiências dos atores envolvidos. As pessoas que trabalham na escola e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, de modo particular, qual a formação desses profissionais e como sua carreira foi construída. Dessa forma, os modos de fazer, as formas como se comunicam e seus discursos constituem aspectos fundamentais da sua cultura.

Por meio da interpretação dos dados, destaco os elementos que caracterizam a cultura escolar a cada contato estabelecido com os sujeitos da instituição e identifico os impactos da cultura escolar nas práticas e rituais, nas relações profissionais e interpessoais e na formação continuada do pedagogo escolar, potencializados pelo contexto da pandemia da COVID-19.

1.7 O ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado do conhecimento, realizado na BDTD e na ERIC, foi iniciado em 2018, buscando referenciais epistemológicos sobre a cultura escolar. Os descritores utilizados para a pesquisa na BDTD e na ERIC foram “cultura escolar” e “school culture”, respectivamente, entre os anos 2013 e 2019, selecionados a partir do título dos trabalhos. Sabe-se que pode haver mais pesquisas sobre o estudo da cultura escolar, porém, por não mencionarem o termo no título, não foram selecionados. A seleção, inclusão e exclusão de teses de doutorado e dissertações de mestrado se deu considerando a busca por respostas de referência que pudessem dar suporte às questões dessa pesquisa, mencionadas anteriormente.

A partir dos critérios de busca, localizei 59 teses e dissertações na BDTD, mas 35 foram descartados a partir da leitura do título. Feita a seleção dos 24 trabalhos, iniciei uma leitura mais aprofundada: objetivos, metodologias, referencial teórico e resultados foram destacados na busca de contribuir com a construção desta tese. Paralelamente, fiz um agrupamento das referências bibliográficas com a intenção de saber quais autores

foram mais utilizados e, portanto, mais pesquisados. Esse procedimento foi adotado para a pesquisa do estado do conhecimento a partir das duas bases de dados: BDTD e ERIC.

Os autores mais citados na BDTD e que trouxeram fundamento para o estudo da cultura escolar nestes 24 trabalhos foram: Bourdieu, Freire, Geertz, Julia, Nóvoa, Viñao Frago, entre outros, porém não foram encontrados autores de nacionalidade americana como as referências levantadas por meio da base de dados ERIC.

Após a leitura desses elementos de cada trabalho, apresento somente 6 deles, por estabelecerem um diálogo com meu objeto de estudo, ou seja, uma pesquisa do ponto de vista da contemporaneidade. Knoblauch *et al.* (2012), em seu levantamento de pesquisa sobre cultura escolar no Brasil, classificou as pesquisas em dois tipos: estudos históricos (voltados às temáticas da história da educação) e estudos contemporâneos (manifestações recentes sobre/da escola) e esta classificação norteou a minha busca.

Vale mencionar que as dissertações e teses a partir do descritor “cultura escolar” localizadas na BDTD e que não serão aqui analisadas foram excluídas por se tratarem de estudos históricos: pesquisas em torno da memória de instituições com temas associados a escolas isoladas; período pós-abolição; narrativas de egressos de curso técnico; festas e comemorações; trajetória do ensino de disciplinas específicas, como Arte, História e Matemática, civismo e religião; livros didáticos entre outros.

Entre os 6 trabalhos, 4 são dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado, como apresentados no quadro 2, a saber:

A dissertação de mestrado intitulada *Iguais ou Igualados na Diferença? A problematização da cultura escolar* (FAGUNDES, 2016) objetivou compreender como os estudantes percebem a escola, no sentido de dar significado à visão da cultura escolar da qual fazem parte. Para a realização da análise, utilizou-se um diálogo com a obra de Bourdieu e o conceito de *habitus* e verificou-se que a escola por ter formato único de apropriação do conhecimento, a partir do *habitus* cultural, assegura uma reprodução rotinizada, homogeneizada e ritualizada dos processos de aprendizagem, não contemplando as vivências culturais pré-existentes nos estudantes. As análises indicaram também que a escola se manteve em sentido tradicional imputando certos conceitos, uniformizando, homogeneizando temporalidades e ações, conferindo um único modelo de aprendizagem. Os resultados da improvisação apontaram também para desigualdades geradas dentro da sala de aula, tendo o *habitus* escolar como produto da oposição entre o capital cultural dos estudantes e as demandas escolares, reforçando as desigualdades e o discurso obstinado pela homogeneização dos processos.

A dissertação de mestrado *Práticas de Gestão e Cultura Escolar: um estudo de caso na Escola Municipal Santos Anjos*, (THUMS, 2015) objetivou compreender quais variáveis têm contribuído para que a Escola Municipal Santos Anjos atingisse Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) acima das metas projetadas. O trabalho destacou que as variáveis da cultura da comunidade e da escola e as práticas de gestão impactaram os resultados no IDEB no tocante aos seguintes aspectos: a herança cultural, o relacionamento entre família e escola, a valorização dos estudantes, a razão de ser da escola, os valores, os princípios, as diretrizes, a presença das Religiosas, a equipe gestora, a qualidade da formação docente, o planejamento coletivo, a excelência pedagógica, o Programa “A União Faz a Vida”, o clima organizacional e o ambiente acolhedor. Essa dissertação traz contribuições teóricas sobre gestão escolar.

O trabalho *Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola* (MÜLLER, 2019) consiste em uma dissertação de mestrado com objetivo geral analisar a cultura escolar e a cultura da escola a partir da identificação das práticas do cotidiano escolar que se produzem em classes multisseriadas. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que a dinâmica pedagógica da Classe Multisseriada produzida pela cultura da escola possibilitou romper com a homogeneização e a padronização do ensino, sendo estruturante para emancipar e fortalecer as lutas coletivas.

A quarta dissertação de mestrado sob o título *Cultura Escolar e Cultura da Escola: produção e reprodução* (DEMENECH, 2014) objetivou investigar como as tensões, novas e antigas contradições são (re)produzidas na escola pública, na medida em que a heterogeneidade dos sujeitos trazem consigo características diferentes, relacionadas à linguagem, às ações e aos costumes, que adentram a escola e nela permanecem, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído. Concluiu-se que há investimento no acolhimento do estudante, na gestão escolar e na equipe diretiva para que o estudante permaneça no ambiente escolar, construindo a identidade da escola, porém, a cultura escolar está presente, sustentando-se institucionalmente, produzindo e reproduzindo tensões, construindo e reconstruindo novas e antigas contradições.

Entre as teses de doutorado, o trabalho de Sandrini (2017), com o título *Cultura Escolar e Políticas Curriculares: interfaces na aplicação do programa ensino médio inovador em escolas do sul de Santa Catarina*, objetivou compreender, em âmbito local, as interfaces entre cultura e currículo na efetiva construção do espaço/tempo de implantação de uma política educacional proposta pelo Ministério da Educação e Cultura

(MEC), denominada Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Os resultados sugerem que as escolas possuem aspectos culturais que as aproximam e outros que as distanciam e, por isso, apresentaram diferentes resultados no desenvolvimento do PROEMI. Todavia, de maneira geral, a pesquisa apontou que houve ampla preocupação com os meios entendidos como inovadores para cativar e manter os jovens na escola, porém sem demonstrar que os fins pretendidos nos projetos desenhados pela comunidade escolar tenham sido atingidos. O foco da tese está pautado em estudos culturais que, em grande medida, buscam analisar o conjunto de produção cultural de uma sociedade para entender os padrões de comportamento e as ideias compartilhadas entre os sujeitos. Nesses estudos, há intensa discussão sobre a cultura com ênfase no seu significado político.

Outra tese de doutorado que apresento intitula-se *Os Elementos de Inclusividade na Prática Curricular de uma Professora: uma análise a partir da cultura escolar* (MESQUITA, 2013). Pretendeu analisar os argumentos da comunidade escolar da Escola Pará no tocante à indicação da prática inclusiva de uma professora, buscando, a partir daí, identificar os elementos de inclusividade presentes numa prática com fortes marcas de uma educação tradicional. Os dados revelaram as expectativas que a comunidade escolar da Escola Pará possui sobre a inclusão educacional dos alunos com deficiência, evidenciando que a inclusão está assentada na possibilidade de participação nas atividades escolares que ocorrem em diferentes espaços e tempos; no reconhecimento do aluno em situação de deficiência “apenas” como aluno; na apropriação de conhecimentos propriamente escolares; e na utilização de determinados artefatos tipicamente escolares. Desenvolveu-se a tese de que a prática curricular inclusiva para a comunidade escolar da Escola Pará é aquela que possibilita ao aluno em situação de deficiência participar e se apropriar da cultura escolar, enquanto cultura própria da escola.

Esses trabalhos contribuíram para o meu objeto de estudo por trazerem elementos culturais visíveis e invisíveis (NÓVOA, 1995a) em seu escopo de estudo, bem como os modos de fazer e pensar dos sujeitos que transitam na escola. Outro aspecto observado foi a ausência de pesquisas envolvendo a relação entre a cultura escolar e a comunidade educativa. Percebeu-se também que os trabalhos que têm como tema a cultura escolar enfatizam o interior da escola e não a relação desta com o seu entorno. Esse ponto também foi levantado por Knoblauch *et al.* (2012) em sua pesquisa, o que reforça a relevância da minha tese.

Quadro 2 - Estado do conhecimento - BDTD

Base: BDTD – Descritor: “cultura escolar” (título) – 2013 a 2019 – 59 localizados, 24 selecionados e 6 destacados			
N.	DISSERTAÇÃO/TESE	PALAVRAS-CHAVE	OBSERVAÇÕES
1.	Ano: 2014 Autor: Flaviana Demenech Título da dissertação de mestrado: Cultura Escolar e Cultura da Escola: produção e reprodução	Cultura escolar. Universalização da escola. Cotidiano escolar. Políticas públicas.	Objetivou investigar como as tensões, novas e antigas contradições são (re)produzidas na escola pública na medida em que a heterogeneidade dos sujeitos traz consigo características diferentes na linguagem, ações e costumes e adentram a escola e nela permanecem, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído. Concluiu-se que há investimento no acolhimento do aluno, na gestão escolar e na equipe diretiva para que o aluno permaneça no ambiente escolar, construindo, assim, a identidade da escola, porém, a cultura escolar está presente, sustentando-se institucionalmente, produzindo e reproduzindo tensões, construindo e reconstruindo novas e antigas contradições.
2.	Ano: 2015 Autor: Angela Thums Título da dissertação de mestrado: Práticas de gestão e cultura escolar: um estudo de caso na escola estadual Santos Anjos	Gestão escolar. Cultura da escola e da comunidade. Indicadores de qualidade.	Objetivou compreender quais variáveis contribuíram para que a Escola Municipal Santos Anjos atingisse IDEB acima das metas projetadas. O trabalho destacou que as variáveis da cultura da comunidade, da escola e as práticas de gestão impactaram os resultados no IDEB nos seguintes aspectos: a herança cultural, o relacionamento entre família e escola, a valorização dos alunos, a razão de ser da escola, os valores, os princípios, as diretrizes, a presença das Religiosas, a equipe gestora, a qualidade da formação docente, o planejamento coletivo, a excelência pedagógica, o Programa “A União Faz a Vida”, o clima organizacional e o ambiente acolhedor. Traz contribuições teóricas sobre gestão escolar.
3.	Ano: 2016 Autor: Geraldo de Andrade Fagundes Título da dissertação de mestrado: Iguais ou igualados na diferença? A problematização da cultura escolar	Cultura Escolar. Diferença. Escola. <i>Habitus</i> . Sociologia da infância.	Objetivou compreender como os estudantes percebem a escola, no sentido de dar significado à visão da cultura escolar da qual fazem parte. Como geração de dados, foi realizada uma improvisação teatral, possibilitando interpretação das experiências de sala de aula, seguida de discussão. Contexto: escola da rede pública de ensino de Blumenau (SC), com estudantes do 5º ao 9º anos. Para a realização da análise, utilizou-se um diálogo com a obra de P. Bourdieu e o conceito de <i>habitus</i> . A partir da análise da improvisação, verificou-se que a escola assegura uma reprodução rotinizada, ritualizada dos processos de aprendizagem e as desigualdades geradas dentro da sala de aula reforçam as desigualdades e o discurso obstinado pela homogeneização dos processos.
4.	Ano: 2019 Autor: Eucinéia Regina Müller Título da dissertação de mestrado: Classe multisseriada em Domingos Martins/es: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola	Classe Multisseriada. Cultura escolar. Cultura da Escola.	Objeto de investigação: a problemática das culturas em uma Classe Multisseriada no Estado do Espírito Santo. Investiga como a cultura da escola e a cultura escolar se produzem no cotidiano da Classe Multisseriada. Objetiva analisar a cultura escolar e a cultura da escola a partir da identificação das práticas do cotidiano escolar que se produzem nessa Classe. Estudo de caso, por meio de observação participativa com registro em diário de campo, entrevistas, discussões em grupo focal, questionário e análise documental. Os resultados demonstram que a dinâmica pedagógica da Classe Multisseriada produzida pela cultura da escola possibilita romper com a homogeneização e padronização do ensino, sendo estruturante para emancipar e fortalecer as lutas coletivas.
5.	Ano: 2013	Inclusão Educacional. Prática	Objetivou analisar os argumentos da comunidade escolar da Escola Pará na indicação da prática inclusiva de uma professora, buscando identificar os elementos de

	Autor: Amélia Maria Araújo Mesquita Título da tese de doutorado: Os elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora: uma análise a partir da cultura escolar	Curricular. Cultura Escolar.	inclusividade presentes numa prática de educação tradicional. Investigou o motivo pelo qual uma prática que pode ser considerada não inclusiva, a partir da literatura da inclusão, é reconhecida como inclusiva pela comunidade escolar da Escola Pará. Estudo de caso, utilizando como técnica de coleta de dados a observação, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Desenvolveu-se a tese de que a prática curricular inclusiva para a comunidade escolar da Escola Pará é aquela que possibilita ao aluno em situação de deficiência participar e se apropriar da cultura escolar, enquanto <i>cultura própria</i> da escola.
6.	Ano: 2017 Autor: Nádia Maria Soares Sandrini Título da tese de doutorado: Cultura escolar e políticas curriculares: interfaces na aplicação do Programa Ensino Médio Inovador em escolas do Sul de Santa Catarina	Cultura escolar. Inovação e currículo. Ensino Médio.	Investiga a cultura escolar para compreender as interfaces entre cultura e currículo na efetiva construção do espaço/tempo de implantação de uma política educacional proposta pelo MEC, o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Contexto: seis escolas públicas estaduais do sul de Santa Catarina. Ancora-se na perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Culturais. Os resultados sugerem que as escolas possuem aspectos culturais que as aproximam e outros que as distanciam e apresentaram diferentes resultados no desenvolvimento do PROEMI. Além disso, a pesquisa apontou ampla preocupação com os meios inovadores para cativar e manter os jovens na escola, porém sem demonstrar que os fins pretendidos nos projetos desenhados pela comunidade escolar tenham sido atingidos.

Fonte: a autora, 2020.

Ao fazer o levantamento de teses e dissertações na base de dados ERIC, a partir do descritor “*school culture*” no título, entre os anos 2013 a 2019, 159 trabalhos foram localizados, inicialmente. A partir da leitura dos títulos, 138 foram descartados.

Feita a seleção dos 21 trabalhos, iniciei uma leitura mais aprofundada, a partir dos mesmos critérios já mencionados. Paralelamente, fiz um agrupamento das referências bibliográficas com a intenção de saber quais os autores foram mais utilizados e, portanto, mais pesquisados. Entre os principais autores destacaram-se Deal e Peterson, Schein e Senge.

Após essa seleção e estudo dos textos, 4 teses de doutorado atenderam parcialmente aos meus anseios, conforme descritas na sequência e apresentadas no quadro 3. Como critérios de exclusão, utilizei os trabalhos com poucas referências sobre cultura escolar, apesar de ter a cultura escolar como descritor; pesquisas quantitativas; trabalhos com análises estatísticas; trabalho focado no desenvolvimento profissional do professor alfabetizador; e trabalho focado no desempenho acadêmico dos alunos e na liderança do professor. Como critérios de inclusão, utilizei os trabalhos que continham os autores mais citados nos 21 trabalhos; os que continham pesquisa focada na liderança/gestor da escola; trabalhos que consideram cada cultura escolar como única e que julgam ser importante entender os elementos contextuais que influenciam os comportamentos individuais e

institucionais para entender um grupo de pessoas (SCHEIN, 1992) e, por último, pesquisas em que a cultura escolar é vista como elemento impulsionador ou resistente a mudanças.

A tese de doutorado intitulada *O Relacionamento entre Cultura Organizacional e a Implementação à Resposta de Intervenção em uma Escola de Ensino Fundamental*⁵, de autoria de Methner (2013), investigou a relação entre a cultura organizacional e a implementação da Resposta de Intervenção (RTI), em uma escola de ensino fundamental. O RTI é um método de prevenção e intervenção para diagnosticar crianças com necessidade de educação especial. Devido à importância da implementação desse método, esse estudo investigou os fatores que influenciaram a sua implementação em uma escola de ensino fundamental, com relação à cultura escolar. A autora compreende que a cultura escolar desempenha um papel significativo naquilo que é valorizado pela organização e que as escolas são as pessoas e suas relações. É através desses relacionamentos e do entendimento compartilhado que a cultura escolar é preservada. Nessa tese, evidencia-se que as escolas são um microcosmo da comunidade e que cada cultura escolar é única. A pesquisa baseia-se na teoria de Schein (1992), que julga importante entender os elementos contextuais que influenciam os comportamentos individuais e institucionais a fim de compreender um grupo de pessoas.

A tese de doutorado intitulada *As Relações entre o Processo de Aculturação de Professores e Crenças sobre a Aprendizagem do Estudante*⁶ (BLAKEY, 2013) investigou como as crenças dos novos professores são moldadas pelas interações com professores veteranos e líderes de escolas e qual o impacto dessa dinâmica na cultura escolar. A autora reconhece que a cultura da escola pode ser um poderoso impulsionador ou resistente à nossa capacidade de levar a escola adiante para aumentar o aprendizado dos alunos. O estudo constata que as crenças dos novos professores foram influenciadas por professores veteranos e por seu diretor e que essa influência, quando ingressaram na profissão, foi positiva e negativa, dependendo das interações que os professores tiveram com seus pares. Embora as configurações formais, como reuniões de departamento, reuniões de equipe e comunidades de aprendizagem profissional, tenham proporcionado tempo para a interação com vários profissionais, as configurações informais tornaram-se espaços com mais impacto nas crenças dos novos professores. A pesquisa também constatou que nem

⁵ Título original em inglês: *The relationship between organizational culture and the implementation of response to intervention in one elementary school*. Tradução da autora.

⁶ Título original em inglês: *The relationships between the process of acculturation of teachers and beliefs about students*. Tradução da autora.

todos os professores acreditavam que seus alunos eram capazes de aprender, afetando, assim, a cultura geral da escola.

Na tese de doutorado elaborada por Green (2016) e intitulada *O Relacionamento Entre os Estilos de Liderança dos Diretores e a Cultura Escolar, Avaliados pelos Professores*⁷, a liderança e a cultura escolar são reconhecidas como fatores que têm um grande impacto nas escolas atualmente e a melhoria desses dois elementos pode contribuir com o enfrentamento de outros desafios escolares, entre eles, a melhoria do desempenho dos alunos. O objetivo desse estudo foi examinar a relação entre o estilo de liderança dos diretores do ensino médio e o impacto que ele tem na cultura escolar, conforme percebida pelos professores. O Formulário de Líder 5X do Questionário de Liderança Multifator foi usado para identificar os estilos de liderança dos diretores como transformacionais, transacionais e *laissez-faire*. A pesquisa estabeleceu uma correlação linear de significância fraca entre estilo de liderança e cultura escolar, bem como entre estilo de liderança e nota escolar.

Outra tese de doutorado que apresento intitula-se *Contexto em Evolução da Liderança Inclusiva: clima e cultura organizacional*⁸, de autoria de Dezenberg (2017). Esse trabalho investigou como as organizações podem remodelar rotinas e relacionamentos para refletir processos de inclusão e colaboração que têm a capacidade de provocar mudanças progressivas nas organizações. Verificou-se a necessidade de expandir o conhecimento do construto inclusão, examinando-a com mais profundidade, pois, a liderança inclusiva é considerada um processo social coletivo. A pesquisa forneceu evidências do efeito da liderança inclusiva nos climas e culturas organizacionais, suscitando quatro proposições teóricas que ampliam os estudos nas áreas: liderança inclusiva, práticas e comportamentos inclusivos e climas e culturas de inclusão. Essa tese fundamentou-se em três dos quatro autores mais citados entre as 21 teses de doutorado selecionadas para esta investigação, sendo eles: Deal e Peterson, Schein e Senge.

Quadro 3 - Estado do conhecimento - ERIC

Base ERIC – Descritor: “school culture” (título) – 2013 a 2019 - 159 localizados, 21 selecionados e 4 destacados			
N.	TESE	PALAVRAS-CHAVE	OBSERVAÇÕES
1.	Ano: 2013 Autor: Lynn M. Methner	Ciência Social. Educação. Cultura Organizacional.	Abordagem etnográfica. Instrumentos: artefatos, observações e entrevistas. Apresenta níveis de cultura de acordo com Schein (1992). É através dos relacionamentos, colaboração, trabalho em equipe e do

⁷ Tradução da autora. Título original em inglês: *The relationship between principal’s leadership styles and school culture, as assessed by teachers*.

⁸ Tradução da autora. Título original em inglês: *Inclusive Leadership’s Evolving Context: Organizational Climate and Culture Connect*.

	<p>Título: The relationship between organizational culture and the implementation of response to intervention in one elementary school (O relacionamento entre cultura organizacional e a implementação à resposta de intervenção em uma escola de Ensino Fundamental)</p>	<p>Resposta à intervenção. Cultura Escolar.</p>	<p>entendimento compartilhado que a cultura escolar é preservada. As escolas são um microcosmo da comunidade e compartilham vários elementos, porém cada cultura escolar é única. Para entender um grupo de pessoas, é importante compreender os elementos contextuais que influenciam os comportamentos individuais e institucionais (SCHEIN, 1992).</p>
2.	<p>Ano: 2016 Autor: Lessie Marquita Green Título: The relationship between principals' leadership styles and school culture, as assessed by teachers (O relacionamento entre os estilos de liderança dos diretores e a cultura escolar, avaliados pelos professores)</p>	<p>Diretores. Estilos de liderança. Cultura escolar. Atitudes do professor. Escolas de ensino médio. Professores do ensino médio. Pesquisas. Questionários. Liderança transformacional. Colaboração de professores. Unidade de grupo. Objetivos Educacionais. Desenvolvimento profissional. Colegialidade. Cooperação. Análise estatística. Correlação. Regressão (Estatística). Análise multivariada. Notas (Escolástica).</p>	<p>Examinou a relação entre o estilo de liderança dos diretores do ensino médio e o impacto que ele tem na cultura escolar. Participantes: 60 professores do ensino médio e 5 administradores de cinco escolas do EM. O Formulário Leader 5X (MLQ) foi usado para coletar dados neste estudo investigativo. A pesquisa sobre Cultura Escolar concentra-se em seis elementos: liderança colaborativa, colaboração de professores, unidade de propósito, desenvolvimento profissional, apoio colegial e parceria de aprendizado. Liderança e cultura escolar impactam as escolas atualmente. O pacote estatístico para as ciências sociais (SPSS) foi utilizado para analisar os dados coletados nas pesquisas. Um teste de coeficiente de correlação produto-momento de Pearson, regressão simples, MANOVA e teste T de uma amostra foram utilizados como ferramentas de avaliação para comparar os resultados dos fatores testados. A pesquisa estabeleceu uma correlação linear de significância fraca entre estilo de liderança e cultura escolar, bem como entre estilo de liderança e nota escolar.</p>
3.	<p>Ano: 2013 Autor: Gabriella Duran Blakey Título: The relationships between the process of acculturation of teachers and beliefs</p>	<p>Aculturação. Atitudes do professor. Crenças. Conquista acadêmica. Melhoria educacional. Cultura escolar.</p>	<p>Investigou como as crenças dos novos professores são moldadas pelas interações com vários colegas veteranos e líderes de escolas e qual o impacto dessa dinâmica na cultura escolar. Instrumentos de pesquisa: entrevistas, questionários e diário eletrônico. A cultura da escola pode ser impulsionadora ou elemento de resistência à nossa capacidade de aumentar o aprendizado dos alunos. Professores veteranos podem afetar negativamente os professores iniciantes e transmitir uma cultura escolar</p>

	about student learning (As relações entre o processo de aculturação de professores e crenças sobre a aprendizagem do estudante)	Professores Iniciantes. Entrevistas. Professores. Diretores. Professores experientes. Coleção de dados.	que prejudica suas crenças. Constatou-se que as crenças dos novos professores foram influenciadas pelos veteranos e por seu diretor, especialmente nos encontros informais. O estudo constata que nem todos os professores acreditavam que seus alunos eram capazes de aprender, afetando, assim, a cultura geral da escola.
4.	Ano: 2017 Autor: Maria E. Dezenberg. Título: Inclusive Leadership's Evolving Context: Organizational Climate and Culture Connect (Contexto em evolução da liderança inclusiva: clima e cultura organizacional)	Administração de Empresas. Ética. Liderança educacional. Comunicação. Administração Educacional. Educação. Psicologia. Comportamento organizacional.	Estudo de caso crítico exploratório. Utilizou entrevistas, observações de campo e revisões de documentos para explorar a liderança inclusiva em um distrito escolar do ensino fundamental e médio. Investigou como as organizações podem remodelar rotinas e relacionamentos para refletir processos de inclusão e colaboração com a capacidade de provocar mudanças progressivas nas organizações. O estudo de caso serviu de base para o desenvolvimento de um modelo de liderança inclusivo. A pesquisa forneceu evidências empíricas do efeito da liderança inclusiva nos climas e culturas organizacionais, suscitando quatro proposições teóricas que ampliam os estudos nas áreas de liderança inclusiva, práticas e comportamentos inclusivos e climas e culturas de inclusão. O trabalho apresenta três dos quatro autores mais citados entre as 21 teses selecionadas inicialmente.

Fonte: a autora, 2020.

Para esta tese, optei por autores de origem portuguesa, francesa e espanhola e, em menor número, norte-americanas. Isso se deu por uma opção minha e identificação com esses autores, e por reconhecer que os autores americanos se apoiam, em sua maioria, em pesquisas realizadas no próprio país e se distanciam de autores europeus.

Ao estudar a escola, várias situações podem ser relacionadas à cultura escolar e apresentam grande afinidade entre si, pois, apoiando-me em Viñao Frago (1995, p. 69) constato que “a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, modos de pensar, dizer e fazer. O que acontece é que neste grupo existem alguns aspectos que são mais relevantes do que outros”. Diante disso, selecionei alguns aspectos considerados mais relevantes para esta pesquisa, tais como as práticas e os rituais da escola, as relações pessoais e profissionais dos atores envolvidos no contexto escolar investigado e a formação continuada do pedagogo escolar.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresento o caminho metodológico adotado nesta tese com base no referencial teórico-epistemológico e no objetivo desta pesquisa.

Início pela síntese dos fundamentos relacionados à abordagem metodológica utilizada na pesquisa, que compreende os pressupostos da fenomenologia hermenêutica na modalidade estudo de caso.

Na sequência, descrevo o contexto de pesquisa, os sujeitos, o campo, os procedimentos e os instrumentos adotados durante o percurso da tese.

2.1 A FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA

A fenomenologia hermenêutica consiste na epistemologia escolhida para interpretar o fenômeno desta pesquisa que se refere aos impactos da cultura escolar nas práticas e rituais, na formação continuada e nas relações profissionais e interpessoais do pedagogo escolar. Trata-se de uma pesquisa de caráter longitudinal, pois parte de um grande projeto com 3 etapas de formação continuada oferecida a pedagogos de diferentes instituições de ensino e, nesse interim, finaliza a terceira etapa, focando a investigação em uma instituição de ensino de educação básica da rede pública estadual do Paraná, na modalidade de estudo de caso.

Para compreender e desvelar os pressupostos da fenomenologia hermenêutica, busquei aporte teórico especialmente a partir de pensadores como Husserl, Gadamer, Schleiermacher, entre outros que dialogam com as ideias desenvolvidas nesta pesquisa.

Para tratar a fenomenologia no seu sentido etimológico, busquei os estudos de Edmund Husserl (1859-1938), filósofo alemão, que estabelece uma linha de pensamento denominada fenomenologia, definindo-a como estudo ou ciência do fenômeno, ou seja, de tudo aquilo que se manifesta e se revela (HUSSERL, 2000).

Inicialmente, este autor definiu a fenomenologia como uma ciência rigorosa, cujo preceito baseia-se na ideia de que a compreensão de homem e de mundo é possível tão somente a partir de fatos exatos. A fenomenologia, para Husserl, busca descrever os dados com propriedade, ficando ausentes a análise, a interpretação e as explicações acerca desses dados, categorizando o método como uma filosofia de apreensão do real. Gil (2009) reitera que a fenomenologia não se preocupa com algo desconhecido atrás do fenômeno, pois só visa o dado, tal como se apresenta. Portanto, o objeto de conhecimento para a fenomenologia é o mundo vivido pelo sujeito.

Segundo Triviños (1987), a intenção da fenomenologia é desvelar o fenômeno, e não explicá-lo, nem analisá-lo, a partir de uma visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem nenhuma explicação ou interpretação causal. É a compreensão do mundo vivido, da experiência a partir do que é observado.

Nesse sentido, a fenomenologia propõe descrever detalhadamente o fenômeno como se apresenta, ou seja, direciona para o mundo das vivências e experiências e para as coisas como elas se manifestam. Assim, a compreensão do fenômeno parte da singularidade para o geral.

A hermenêutica ocupa-se com a compreensão e interpretação da linguagem, pois se trata de uma teoria do ramo filosófico que direciona a maneira de interpretar e compreender adequadamente os outros. A palavra hermenêutica tem o mesmo significado que interpretação, pois considera que a ciência interpreta aquilo que estuda, mesmo que se diga que a ciência explica. Se a ciência explicasse algo, não teria sentido a continuidade dos estudos na mesma pesquisa, contrariando os pressupostos da própria dinâmica da ciência.

O fenômeno da compreensão e da maneira correta de se interpretar o que se entendeu não é apenas, e em especial, um problema da doutrina dos métodos aplicados nas ciências, segundo Gadamer (1999, p. 31), pois sempre houve também uma “hermenêutica teológica e outra jurídica, cujo caráter não era tão acentuadamente científico e teórico, mas, muito mais, assinalado pelo comportamento prático correspondente e a serviço do juiz ou do clérigo instruído”.

Desde sua origem histórica, o problema da hermenêutica sempre esteve forçando os limites que lhe são impostos pelo conceito metodológico da moderna ciência, já que entender e interpretar os textos não é somente um empenho da ciência, mas da experiência do homem no mundo.

O fenômeno, na sua origem, segundo Gadamer (1999), não é um problema de método, mas de maturidade do pesquisador para reconhecer a estrutura de um conhecimento que satisfaça aos seus ideais metodológicos, embora, sem dúvida, trate-se também do conhecimento e da verdade. Ao se compreender a tradição não se compreende apenas textos, mas também se adquirem juízos e se reconhecem verdades, se for estabelecida a relação entre o pesquisador e o texto ou o discurso. Portanto, qualquer caso de compreensão de qualquer coisa necessariamente envolve a interpretação.

Schleiermacher (1999) afirma que a hermenêutica é necessária em todos os casos de compreensão da linguagem falada ou escrita. Para isso, é fundamental cumprir as regras de interpretação que a hermenêutica oferece como pressuposto, para que o leitor

não se engane entre constatações de algo certo ou errado, como numa fórmula matemática, pois é preciso compreender a linguagem usada e a relação com a cultura e o tempo histórico em que o fenômeno acontece. Há, nesse sentido, uma interdependência entre a parte e o todo, o círculo hermenêutico. O círculo hermenêutico implica que não é possível “compreender a sentença completa até termos compreendido as partes, mas não podemos compreender as partes, o significado específico de uma palavra, até termos compreendido a sentença completa” (SCHMIDT, 2014, p. 30).

O objetivo da hermenêutica é compreender a verdade em relação a algum tema e, para Gadamer (1999, p. 35), o pesquisador “terá de apresentar e suportar a exigência de adquirir tanta autotransparência histórica quanto lhe for possível”, pois o universo da compreensão vai além dele mesmo, porque “a tarefa central do intérprete é recriar o processo criativo do autor para compreender o significado intencionado pelo autor” (SCHMIDT, 2014, p. 142), ou seja, deve dissolver o conhecimento anterior, numa reflexão de procura por uma melhor compreensão de um assunto em discussão.

Para Dilthey (2010), a hermenêutica é uma habilidade, uma arte, uma metodologia alcançada por pessoas com talento para compreender linguagens e com talentos para compreender pessoas, pois podem trabalhar na descoberta da intenção do autor e de seu padrão de pensamento como num círculo hermenêutico.

Provavelmente a hermenêutica existe desde que os seres humanos começaram a falar e, com o advento da escrita, a linguagem se tornou capaz de dizer mais e as interpretações se tornaram necessárias.

Na antiguidade, as teorias da interpretação foram desenvolvidas com o intuito de interpretar corretamente as leis, e a hermenêutica bíblica desenvolveu regras para a interpretação correta da Bíblia, mas foi no período do renascimento filosófico que a hermenêutica cresceu para outras áreas humanas.

Gadamer é um dos principais responsáveis pela interpretação hermenêutica na filosofia contemporânea, pois, como aluno de Heidegger, desenvolveu uma interpretação de *Ser e tempo*, a principal obra do seu professor, publicando-a em *Verdade e método* e nomeando sua teoria de hermenêutica filosófica. Chama de preconceitos as estruturas prévias de um leitor e afirma que o ser humano pode se utilizar positivamente desses preconceitos para compreender uma obra, e que toda compreensão surge a partir dos nossos preconceitos numa conotação neutra, sendo ele um pré-juízo, nem positivo nem negativo, até que seja definitivo (GADAMER, 2007). A compreensão, portanto, envolve os nossos preconceitos herdados do nosso processo de aculturação.

Nossos preconceitos, como nossas estruturas prévias da compreensão herdadas, incluem tudo que sabemos consciente ou inconscientemente. Eles incluem o significado de palavras, nossas preferências, os fatos que aceitamos, nossos valores e juízos estéticos, nossos juízos sobre a natureza humana e o divino, e assim por diante (SCHMIDT, 2014, p. 147)

Para Gadamer (1999), o preconceito é uma herança cultural da tradição e a tarefa epistemológica do intérprete é descobrir esses preconceitos de maneira positiva. Não é possível para o intérprete escapar desse círculo hermenêutico ao compreender que ocorre uma fusão do passado do texto com o momento presente daquele que o compreende.

A compreensão é como uma conversa, segundo Schmidt (2014, p. 22), por meio da qual “o intérprete precisa ouvir e respeitar as opiniões da outra pessoa”. A partir dessa conversa, as posições são examinadas como um fenômeno do estatuto da ontologia das linguagens de cada um, pois o que está para ser compreendido é a linguagem como Ser que se evidencia.

Para Gadamer (1999, p. 36), a compreensão hermenêutica pode alcançar verdades que o método científico não atinge se não conseguir reconhecer-se. Por isso, é importante construir pesquisas com essa “conscienciosidade do pensamento”. É uma consciência nova e crítica, que vem acompanhando os costumes linguísticos e de pensamento, que se formam para o indivíduo na comunicação com o seu mundo circundante histórico e atualizado.

Considerando a fenomenologia hermenêutica, especialmente no dizer de Gadamer, todas as ações, falas, bem como circunstâncias de local, condições físicas e emocionais dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa são consideradas a partir do meu olhar como pesquisadora integrada no fenômeno. Os dados colhidos por mim ou pelo meu grupo de pesquisa são interpretados como fenômenos que se evidenciam num dado momento para interpretar a dinâmica dos acontecimentos apresentados por meio de valores, posicionamentos, crenças, atitudes e intenções, fruto das relações intersubjetivas humanas.

Em conformidade com Gadamer (2007), na hermenêutica, a explicação e a compreensão necessitam ser trabalhadas juntas, pois é na explicação que se processa o desenrolar do conjunto de proposições e significados, e na compreensão se entende, de modo geral, a cadeia de significados parciais em uma suposta síntese.

Com relação à compreensão do fenômeno observado nesta pesquisa – os elementos da cultura escolar que impactam no cotidiano do pedagogo escolar por meio das suas práticas e rituais, das relações profissionais e interpessoais e sua formação continuada –, foi necessário fazer movimentos de aproximação e distanciamento de mim mesma e da

realidade pesquisada, a fim de diferenciar aquilo que era meu como pesquisadora, fruto da minha experiência como professora da educação básica e do ensino superior, daquilo que foi manifestado por meio dos discursos e práticas dos pedagogos escolares.

A opção pelo método fenomenológico hermenêutico na modalidade de estudo de caso, nesta tese, justifica-se pelo fato de permitir aos pedagogos escolares compartilharem informações atuais sobre a atividade pedagógica e suas relações em uma escola da rede pública estadual do Paraná, considerando que cada pessoa oferece o seu olhar para o fenômeno e possui uma história que constrói o respectivo vocabulário. Portanto, a visão fenomenológica hermenêutica incitou em mim um olhar acurado, que possibilitou a problematização da realidade visível e o aprofundamento necessário para que eu compreendesse e explicasse o fenômeno, possuindo em mente que se tratava de um processo em constante transformação, considerando seu contexto e complexidade.

Nesse sentido, a modalidade de estudo de caso se fez coerente na terceira etapa da pesquisa, pois permitiu que eu retivesse características significativas dos acontecimentos da vida real da escola em questão. Para Yin (2010, p. 39):

estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Essa modalidade de pesquisa foi, portanto, escolhida pelo desejo de entender o fenômeno da cultura escolar de uma instituição pública estadual de ensino, sabendo que esse entendimento engloba condições contextuais importantes, especialmente devido ao número de variáveis a serem analisadas, com múltiplas fontes de evidência e dados a serem triangulados, respaldados pelo desenvolvimento das etapas um e dois da pesquisa. Desse modo, o caso estudado veio ao encontro das características da definição técnica de estudos de caso apresentadas por Yin (2010).

Embora haja muitas formas e técnicas de realizar o estudo de caso, dois são os instrumentos principais desse tipo de modalidade: “a observação direta dos eventos sendo estudados e entrevistas das pessoas envolvidas nos eventos” (YIN, 2010, p. 32), pautados em três princípios para coleta de dados, designados pelo mesmo autor: a utilização de diversas fontes de informação; a criação de um banco de dados; e a manutenção de evidências, à medida que a pesquisa foi se desenvolvendo. Neste contexto, a causalidade não desaparece, mas se revela como uma identidade das coações e potencialidades que existem no sistema, ou seja, o ambiente profissional, o ambiente familiar, os grupos de pertencimento e outros.

Associado à epistemologia fenomenológica hermenêutica, por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, apoio-me em Minayo (1994) e crio categorias de interpretação que serão detalhadas posteriormente.

Na sequência, apresento os procedimentos e instrumentos de pesquisa, o contexto do campo, os sujeitos participantes e as categorias de interpretação.

2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

No ano de 2018, ano em que ocorreram os 09 encontros de formação continuada do pedagogo, priorizo a roda de conversa ocorrida no 5º encontro intitulado “A expressão da cultura no ambiente educativo” e as entrevistas com os pedagogos que participaram do programa de formação continuada. Os encontros ocorreram no campus da PUC-PR e as entrevistas aconteceram nas escolas em que os pedagogos atuavam.

No ano de 2019, ocorreram as assessorias pedagógicas com os pedagogos em momentos alternados na escola em que o pedagogo atuava a fim de conhecer o seu local de atuação e no campus da PUC-PR.

O *locus* da pesquisa ocorrida na terceira etapa no ano 2020 é uma instituição localizada num bairro de periferia do município de Curitiba – PR, mantida pelo poder público estadual, administrado pela Secretaria do Estado de Educação (SEED) e teve seu funcionamento iniciado em 1992. Seu nome nessa época fazia referência à Vila em que se localizava e local de ocupação ilegal da população e iniciou suas funções em prédio cedido pela prefeitura municipal de Curitiba, para atender as necessidades e características socioeconômicas da população do bairro. Segundo relata a diretora Jurema: “*A escola sempre foi esse espaço de resistência [...] Há muitos anos foi feita uma ocupação, violenta inclusive, eles tinham ocupado os terrenos e foram com tratores, [...] máquinas, teve tiros e foi um ponto de resistência mesmo da comunidade*”. Essa resistência se dá devido a dificuldade de conquistar esse espaço e de como se estruturaram inicialmente, chegando a ter 2.500 alunos distribuídos em 4 turnos: manhã, intermediário, tarde e noite.

A fim de garantir o seu anonimato, nesta tese, nomeio essa instituição de maneira fictícia como “Escola Referência” devido ao modo como os participantes da pesquisa a reconhecem, uma referência no bairro, pois dos 191 participantes do questionário *on-line*, 105 concordam totalmente e 57 concordam parcialmente com essa característica, totalizando 162 participantes. As pedagogas também usam expressões como “*A escola é o único canal de socorro*” (MIRIAM), “*Muito da comunidade é a escola que faz*”

(CARINA) e “*A escola é um ponto de referência para a comunidade porque tudo gira em torno da escola*” (JUREMA).

Em 1998 passou a funcionar em prédio próprio construído pelo governo do estado do Paraná em 3 turnos, ofertando o Ensino Fundamental e o Ensino Supletivo fase II, conforme dados do Projeto Político Pedagógico. Nesse ano a instituição teve seu nome alterado a fim de homenagear a professora que faleceu enquanto a escola estava em construção. “*Foi uma questão de fatalidade, ela trabalhou e morreu justamente no período da construção dessa escola porque quando a gente ajudou na ocupação aqui no ‘23 de agosto’, não tinha nada, era um campo*”, narra o diretor auxiliar Frederico em entrevista concedida em junho de 2020. Refere-se a este local como “*terra de ninguém*” e conta que a ocupação ocorreu devido a necessidade da população ter uma escola e local para morar e complementa: “*até hoje é difícil a nossa questão de reconhecimento de terreno, pois como não teve a inauguração, a prefeitura não reconhece o terreno, o estado também não reconhece e o terreno é da prefeitura*”.

Frederico conta que o governo municipal na época (Jaime Lerner, 1989-1992) dividiu o terreno em seis partes e por esse motivo o terreno da escola não foi reconhecido pois estava fora da medida padrão exigida para uma escola com o número de alunos que possui “*A prefeitura aproveitou para construir aqui a escola e o CMEI, ainda fizeram uma praça para o povo no terreno que deveria ser só para a escola. [...] Na parte de trás que era para ser da escola também, a prefeitura construiu a FAS*” (Fundação de Ação Social) lamenta o diretor auxiliar.

A estrutura física dessa escola conta com 23 salas de aula, 1 sala destinada ao setor pedagógico, 1 secretaria, 1 laboratório de Ciências, 1 laboratório de Informática, 1 biblioteca, 1 sala dos professores, 2 salas para a direção e direção auxiliar e 1 sala de recursos multifuncionais.

Segundo Frederico, o espaço físico da escola é pequeno pois atualmente eles possuem 1.550 estudantes entre as idades de 12 e 16 anos. Devido ao número de estudantes é necessário fazer dois intervalos entre as aulas pois “*Eles acabam correndo e não tem espaço, não tem um metro quadrado para cada aluno no nosso pátio e deveria ter!*” e complementa: “*Temos quatro professores de Educação Física e apenas uma quadra esportiva. Às vezes temos que fazer rodízio com as crianças por causa da quadra esportiva*” e se preocupa com a aprendizagem dos estudantes: “*Como é que você vai ensinar alguns jogos diferentes para os alunos sendo que só na terceira semana o professor vai conseguir voltar na quadra esportiva?*”. Para os participantes da pesquisa

por meio do questionário *on-line*, a escola é considerada espaçosa, dado que desperta minha atenção e curiosidade.

De acordo com os dados concedidos pela diretora auxiliar em 2020, a escola atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno. Conta com um corpo docente formado por 77 professores, 24 funcionários, 5 pedagogos, 1 diretor geral e 3 diretores auxiliares.

2.2 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Como instrumentos de coleta de dados da primeira etapa da pesquisa (2018), utilizo o protocolo de observação (ANEXO A) da roda de conversa do 5º encontro do Programa de Formação Continuada, intitulado “A expressão da cultura no ambiente educativo” e as questões 8, 11 e 16 das entrevistas semiestruturadas realizadas com os pedagogos.

Para a coleta de dados na segunda etapa (2019) utilizo o protocolo de observação (ANEXO A) das assessorias oferecidas pelos pesquisadores aos pedagogos. Para registrar as assessorias no protocolo de observação, além do registro da dinâmica, os pesquisadores combinaram que deveria constar os seguintes elementos no registro da temática: emergente dos pedagogos (a situação trazida no início do encontro), os temas tratados, as sugestões dadas pelos pesquisadores, os avanços na construção do projeto, as demandas e os encaminhamentos futuros.

Para a terceira etapa, seguindo o caráter longitudinal da pesquisa, realizo a investigação na “Escola Referência” na modalidade estudo de caso. Apoio-me no protocolo de observação (ANEXO A) de um encontro organizado pelo pedagogo para os professores com a participação do grupo de pesquisa, o protocolo de observação do conselho de classe com direção, pedagogos e professores do Ensino Fundamental II, análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, entrevistas semiestruturadas direcionadas aos pedagogos e equipe diretiva as quais foram gravadas e transcritas, a fim de captar sua singularidade e particularidade discursiva dos entrevistados e questionário *on-line* realizado por meio da ferramenta *Google Forms* e também impresso, direcionados aos professores, funcionários, estudantes e familiares.

2.2.1 Entrevista semiestruturada

A escolha pelo instrumento chamado entrevista semiestruturada deve-se ao fato de que se trata de um instrumento utilizado em pesquisas qualitativas, para a obtenção de significados subjetivos ou significações ocultas.

As entrevistas são planejadas com antecedência buscando atender aos objetivos da pesquisa e são “fontes essenciais de informação para os estudos de caso”, consideradas “conversas guiadas, não investigações estruturadas” (YIN, 2010, p. 133).

Entre as 23 questões que compuseram a entrevista na primeira etapa, realizada com 16 pedagogos de diferentes escolas, utilizei as questões 8, 11 e 16 sendo elas:

8. Como você identifica a necessidade de formação continuada na sua escola?

11. De que maneira a escola em que você trabalha contribui para a sua formação profissional?

16. Quais práticas adotadas na sua escola que você não concorda? Por quê?

Para a terceira etapa, elaborei nova entrevista para os pedagogos (quadro 4) e para a direção (quadro 5) da “Escola Referência” com questões relacionadas a sua trajetória acadêmica e profissional, sua percepção da escola a fim de identificar elementos reveladores da cultura escolar e a partir deles interpretar como ela impacta nas práticas e rituais, nas relações profissionais e interpessoais e na formação continuada do pedagogo escolar.

Quadro 4 - Entrevista semiestruturada com o pedagogo escolar

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PEDAGOGO ESCOLAR	
Pesquisador (a):	_____
Data	_____
Início da entrevista: ___:___h	Término da entrevista: ___:___h
Nome do entrevistado (a):	_____
Idade:	_____
Escola:	_____
Graduação:	_____
Pós-graduação:	_____
Tempo de atuação como pedagogo (a):	_____
Tempo de atuação como pedagogo (a) nesta escola:	_____
Segmento em que atua:	_____
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como sua carreira foi sendo construída até você assumir a função de pedagoga escolar? 2. De que maneira a escola em que você trabalha contribui para a sua formação continuada? 3. Como é a sua relação profissional e interpessoal com os professores, direção, familiares e colegas pedagogos? 4. Descreva fatos, crenças ou práticas que caracterizam esta escola. 5. Como era a sua rotina de trabalho e quais alterações ocorreram na sua ação como pedagogo no período da Pandemia da COVID-19? 	

Fonte: a autora, 2020.

Quadro 5 - Entrevista semiestruturada com o gestor escolar

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O GESTOR ESCOLAR	
Pesquisador (a):	_____
Data	_____
Início da entrevista: ___:___h	Término da entrevista: ___:___h
Nome do entrevistado (a):	_____
Idade:	_____
Escola:	_____
Graduação:	_____
Pós-graduação:	_____
Tempo de atuação como gestor escolar (a):	_____
Tempo de atuação como gestor (a) nesta escola:	_____
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como sua carreira foi sendo construída até você assumir a gestão escolar? 2. Você pode contar um pouco sobre a história da escola? Como tudo começou? 3. Como é a sua relação profissional e interpessoal com os professores, alunos, pais, pedagogos e colegas gestores? 4. De que maneira a escola oferece formação continuada aos pedagogos? 5. Como o Projeto Político Pedagógico é construído na escola? 6. Descreva fatos, crenças ou práticas que caracterizam esta escola. 7. Como você consegue mobilizar a comunidade escolar para participar de eventos na escola ocorridos antes da pandemia? 8. Como era sua rotina de trabalho e quais alterações ocorreram na sua ação como gestor no período da Pandemia da COVID-19? 	

Fonte: a autora, 2020.

2.2.2 Protocolo de observação

De acordo com Minayo, Deslandes, e Gomes (2012) a observação pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, pois permite a

compreensão da realidade. A observação é, segundo a autora, “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO; DESLANDES; GOMES 2012, p.70).

Como observador em relação direta com os sujeitos da pesquisa, participo do seu “cenário cultural” em que encontram-se inseridos, porém com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa sabendo que sou parte do contexto em observação, eu o modifico e interfiro nele. Considerando que como observador sou parte integrante do contexto, devo manter-me distante para compreender o sentido dos acontecimentos. Como elucida Lüdke e André (1986, p. 26) ao dizer que:

A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (...) A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

O protocolo de observação (ANEXO A) de Temática e Dinâmica é um instrumento construído pelo GAE e foi utilizado nas três etapas da pesquisa para as assessorias pedagógicas ocorridas no ano de 2019 e para registrar o encontro organizado pelo pedagogo direcionado aos professores, a reunião entre direção e pedagogos e o conselho de classe, ações ocorridas em 2020. No protocolo os pesquisadores fizeram o registro escrito da temática (o que é verbalizado) e da dinâmica (descrição corporal ou movimentos) dos pesquisados. Por meio desse protocolo pretendeu-se absorver os três modos de ser do fenômeno como ele se apresenta a partir da mente (manifestada por meio do que é dito), do corpo (manifestado por meio da linguagem corporal) e do mundo exterior (PICHON-RIVIERE, 1986). Para o registro em protocolo de observação contamos com o apoio de dois ou mais pesquisadores que ao final do registro aproximam os dados observados.

O registro por meio do protocolo de observação é um dos principais instrumentos de trabalho para que eu como observadora escreva todas as informações que me chamaram atenção. Com esse protocolo de observação em mãos, agrupei, descrevi e interpretei os dados procurando alcançar aos objetivos desta tese.

2.2.3 Análise Documental do Projeto Político Pedagógico

Ao realizar a pesquisa documental por meio da análise do Projeto Político Pedagógico, pressupus que haveria inúmeras possibilidades de exploração dessa fonte para triangular com as informações existentes e realizar novas descobertas. Segundo Gil

(2009, p.134) “as fontes documentais tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais”. Desse modo, além da observação e das entrevistas, principais instrumentos dessa pesquisa, a análise documental deveria contribuir para captar os processos de mudança ocorridos no *lócus* da pesquisa, afinal, de acordo com Libâneo (2018, p.126) ele é a “expressão da cultura da escola” pois nele se revelam as crenças, valores, ações, princípios e planejamento de organização e ações que podem intervir e transformar a realidade.

As informações recolhidas por meio da pesquisa documental do Projeto Político Pedagógico, por ser um documento elaborado no período próximo a sua análise (INSTITUIÇÃO PESQUISADA, 2018), seria capaz, portanto, de oferecer um conhecimento objetivo da realidade da escola pesquisada.

O projeto político pedagógico de uma instituição escolar é a proposta norteadora dos processos educativos e das estruturas organizacionais das instituições. Segundo Vasconcellos (2000, p. 169), o projeto político pedagógico é:

O plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

A elaboração de um PPP implica no planejamento sobre as intenções do trabalho pedagógico e, portanto, não pode ser considerado um simples conjunto de planos de ensino e atividades. “É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”, assegura Veiga (2003, p. 13). Em tese, toda a comunidade escolar deve ter a oportunidade de participar por meio de reflexões e discussões das necessidades da escola. Relaciona-se tanto com a organização geral da escola como com a organização da sala de aula.

É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2003, p.13).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96, Art. 12º, considera o Projeto Político Pedagógico o eixo norteador de todo trabalho escolar e sua existência surge a partir de uma prática abrangente dentro da escola (BRASIL, 1996). O PPP permite um diagnóstico dos problemas, apontando referências para a comunidade refletir sobre o tipo de educação que se necessita desenvolver com o propósito de

contribuir para a reflexão da prática e para a efetivação de uma escola reflexiva que transforma a partir dos erros, implementando ações que venham de encontro a suas necessidades, visando à melhoria.

De acordo com as necessidades e demandas do contexto vivido na comunidade escolar, o PPP é construído a fim de garantir sua emancipação por meio das decisões ali estabelecidas. A lei que estabelece a gestão democrática na escola intenciona romper barreiras entre a teoria e a prática e pretende resgatar o envolvimento e controle dos educadores na construção do projeto político pedagógico. A busca pela gestão democrática considera a participação de diferentes atores dos diferentes segmentos da escola, pois assegura a legitimação das decisões (VEIGA, 2003).

Um dos elementos previstos na construção do projeto político pedagógico é a oferta de programas de formação continuada a todos os profissionais que trabalham na escola. Há de se promover formação que objetive o crescimento pessoal e profissional dos envolvidos de acordo com as necessidades destes profissionais.

Ao planejar e construir um PPP a escola deve se comprometer com uma educação de qualidade e participativa. A possibilidade de flexibilização, atualização e avaliação contínua desse instrumento é valiosa na busca pela participação democrática e pelos anseios de acordo com as realidades educacionais e sociais.

Conforme Almeida e Soares (2012) cabe ao pedagogo em conjunto com a direção da escola organizar os espaços e tempos para que seja possível a discussão coletiva do PPP. A construção do PPP “não é tarefa única e exclusiva do pedagogo [...]. É tarefa sempre coletiva, que expressa os limites e possibilidades de entendimento daquele grupo de pessoas num determinado momento histórico” (ALMEIDA; SOARES, 2012, p. 48). De acordo com as autoras, a ação do pedagogo vai se efetivar a partir das articulações propostas no projeto político pedagógico da instituição em que este profissional atua (ALMEIDA; SOARES, 2012).

2.2.4 Questionário

De acordo com Gil (2009), o questionário é uma técnica de investigação que apresenta um conjunto de questões a serem submetidas aos sujeitos da pesquisa a fim de obter informações sobre conhecimentos, crenças, valores, sentimentos etc., são propostos por escrito e costumam ser auto aplicados. Segundo o autor, a construção do questionário precisa traduzir os objetivos específicos da pesquisa.

As entrevistas realizadas com os pedagogos contribuíram para a construção dos questionários (ANEXOS C, D, E, F) destinado aos professores, funcionários, estudantes e familiares pois, por meio delas surgiram questionamentos a serem investigados. Além do perfil dos participantes e da percepção da escola, investiguei como o pedagogo escolar é visto pela comunidade educativa em que atua e os elementos da cultura escolar a fim de perceber como esses elementos impactam nas práticas, nas relações profissionais e interpessoais e na formação continuada do pedagogo escolar a partir da percepção desse grupo de pesquisados.

O questionário foi construído a partir de três dimensões para os quatro grupos de participantes (professores, funcionários, estudantes e familiares) sendo elas, o PERFIL DO PARTICIPANTE, a PERCEPÇÃO DA ESCOLA, as RELAÇÕES ENTRE AS PESSOAS DA ESCOLA E COMUNIDADE e uma quarta dimensão criada somente para os professores, intitulada FORMAÇÃO CONTINUADA. Além das questões objetivas havia uma questão aberta destinada a todos os participantes: “Deseja fazer algum comentário sobre sua escola que não foram contempladas acima? Se sim, quais?”

Saliento que este questionário foi discutido com minha orientadora, três pesquisadores do GAE e em seguida foi realizado um estudo piloto com a finalidade de verificar se atenderiam aos objetivos da pesquisa. Do referido estudo piloto participaram três professores de diferentes instituições de ensino não pesquisadas e não eram membros do GAE, também não estavam entre os sujeitos que participariam do estudo propriamente dito e contribuíram para o refinamento de algumas questões no processo de validação deste instrumento antes da sua aplicação.

O questionário ficou disponível para acesso dos participantes durante 20 dias do mês de julho de 2020 por meio da ferramenta *Google Forms* e por meio de material impresso. A impressão do questionário se deu devido as baixas condições de acesso à internet dos participantes e por sugestão da Andrea, diretora em serviço, e do diretor auxiliar, Frederico. Com o questionário impresso em mãos, digitei os dados no *Google Forms*. Havia questões em branco ou preenchidas incorretamente as quais digitei como “não respondeu” considerando esta a melhor forma de computar esses dados.

Para identificar as questões do questionário usei a letra inicial do participante seguida do número da dimensão e o número da questão. A saber, a letra P refere-se aos professores, letra F refere-se aos funcionários, letra E aos estudantes e FA aos familiares. Exemplificando P2.15 = Professores, dimensão 2, questão 15.

Esse instrumento foi utilizado somente na terceira etapa ocorrida em 2020.

2.3 OS PARTICIPANTES

2.3.1 Os pedagogos escolares e a equipe gestora

Os participantes concluintes da primeira etapa ocorrida em 2018 foram 16 pedagogos escolares, sendo 15 mulheres e 1 homem, que atuam em diferentes níveis de ensino da Educação Básica, em escolas públicas e/ou privadas, da grande Curitiba-PR. A seleção dos profissionais ocorreu por indicação de cada pesquisador do GAE, tendo como critério a atuação em alguma escola da região e licenciados em Pedagogia. No primeiro encontro, estiveram presentes 25 pedagogos, sendo que 22 deram sequência e 16 concluíram todo o processo ocorrido no ano de 2018, conforme a quadro 6. Os pedagogos foram identificados por nomes fictícios a fim de garantir seu anonimato.

Quadro 6 – Caracterização dos pedagogos - Primeira etapa da pesquisa - 2018

Pedagogo	Etapa de ensino em que atua	Sistema em que atua público/privado	Tempo de atuação como pedagogo escolar
Laís	Educação Infantil	Público	09 anos
Maristela	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio Profissionalizante	Público	25 anos
Magali	Ensino Médio	Público	06 anos
Paula	Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)	Público e Privado	17 anos
Adriana	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Público	06 anos
Pedro	Outros (Social)	Privado	06 anos
Luiza	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio – Formação de Docentes	Público	08 anos
Luciana	Ensino Fundamental (anos finais)	Privado	13 anos
Maria Tereza	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Público	07 anos
Laurita	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Público	05 anos
Ana Paula	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio Profissionalizante	Público	20 anos
Mariana	Ensino Médio – Formação de Docentes	Público	12 anos
Maria José	Educação Infantil	Privado	05 anos
Milene	Ensino Médio	Público	12 anos
Aline	Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)	Público	05 anos
Sandra Regina	Ensino Médio – Formação de Docentes	Público	13 anos

Fonte: adaptado de GAE, 2018.

Na segunda etapa, vivida em 2019, somente 3 pedagogos aderiram a proposta de continuidade da pesquisa, conforme a quadro 7. No segundo semestre do mesmo ano, devido ao desligamento com a instituição privada em que trabalhava, finalizamos o ano com 2 pedagogos de 2 diferentes escolas. Nesse momento, direciono minha pesquisa para a “Escola Referência”, uma instituição de educação básica da rede pública estadual de Curitiba – PR, como detalhado anteriormente.

Quadro 7 – Caracterização dos pedagogos - Segunda etapa da pesquisa - 2019

Pedagogo	Etapa de ensino em que atua	Sistema em que atua público/privado	Tempo de atuação como pedagogo escolar
Luciana	Ensino Fundamental (anos finais)	Privado	13 anos
Laurita	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Público	05 anos
Milene	Ensino Médio	Público	12 anos

Fonte: adaptado de GAE, 2019.

A terceira etapa da pesquisa, ocorrida em 2020/2021 na modalidade estudo de caso, contou com a participação do diretor geral, 02 diretores auxiliares, 01 professora da sala de recursos multifuncionais e 05 pedagogos escolares da “Escola Referência” (quadro 8).

Quadro 8 – Caracterização dos participantes - Terceira etapa da pesquisa – 2020/2021

Profissional	Função	Idade	Graduação	Tempo de atuação na instituição pesquisada
Milene	Pedagogo	49 anos	Pedagogia	04 anos
Miriam	Professora Sala de Recursos Multifuncionais	50 anos	Pedagogia	05 anos
Nilza	Pedagogo	51 anos	Pedagogia	03 anos
Carina	Pedagogo	42 anos	Pedagogia	15 anos
Jocélia	Pedagogo	44 anos	Pedagogia	06 anos
Silvia	Pedagogo	67 anos	Pedagogia	03 anos
Frederico	Diretor auxiliar	50 anos	Filosofia	16 anos
Andrea	Diretor auxiliar	46 anos	Educação Física	10 anos
Jurema	Diretor	41 anos	Educação Física	15 anos

Fonte: a autora, 2020.

O questionário disponibilizado por meio da ferramenta *Google Forms*, bem como na forma impressa, contou com a participação de 202 respostas, sendo que 11 pessoas

não concordaram com a pesquisa, totalizando 191⁹ participantes: 43 professores, 13 funcionários, 90 estudantes e 45 familiares (FIGURA 1). Esses participantes contribuíram com a minha compreensão do contexto em que a escola está situada e evidenciar elementos da cultura da “Escola Referência”.

Figura 1 - Participantes da pesquisa por meio do questionário *on-line*

Participantes	Respostas	
Total	202	

→

Participantes	Respostas	%
Concordam	191	94,6%
Não concordam	11	5,4%

→

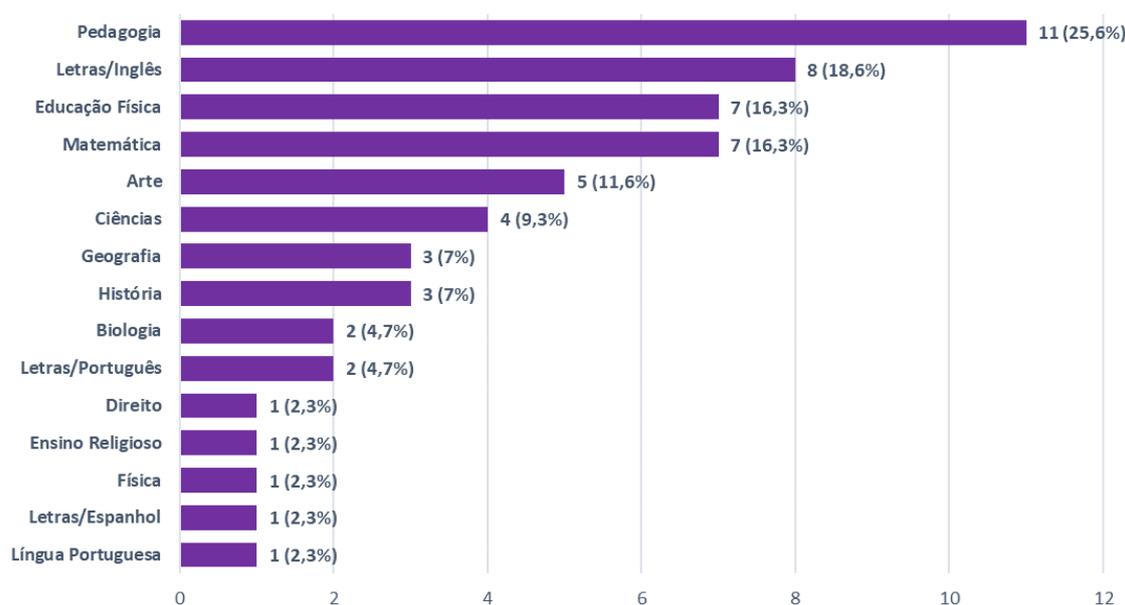
Participantes	Respostas	%
Professor	43	22,5%
Funcionário	13	6,8%
Estudante	90	47,1%
Familiar	45	23,6%

Fonte: a autora, 2020.

2.3.1.1 Os professores

Os 43 professores que responderam o questionário *on-line* têm o seguinte perfil: 44,2% têm entre 40 e 49 anos, 25,6% têm entre 30 e 39 anos e 23,3% têm entre 50 e 59 anos; 69,8% são do sexo feminino e 30,2% do sexo masculino; 69,8% possuem especialização (*lato sensu*) e 16,6% possuem nível superior como a maior titulação. São pedagogos, na sua maioria, entre outros cursos de formação, como mostra o Gráfico 1:

Gráfico 1 – P1.5 Formação dos professores

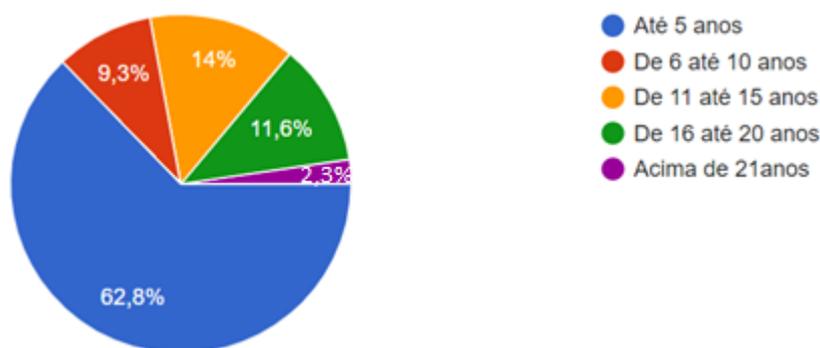


Fonte: a autora, 2020.

⁹ Desses 191 respondentes ao questionário *on-line*, 10 funcionários, 34 estudantes e 30 familiares responderam o questionário na forma impressa. Na sequência, esses dados foram digitados e contabilizados na ferramenta *Google Forms*.

O tempo de atuação na “Escola Referência” revela-se no Gráfico 2. Considerando que há na escola 77 professores, 43 responderam ao questionário e 62,8% têm até 5 anos de atuação, os dados revelam que há maior número de professores novos nesta instituição.

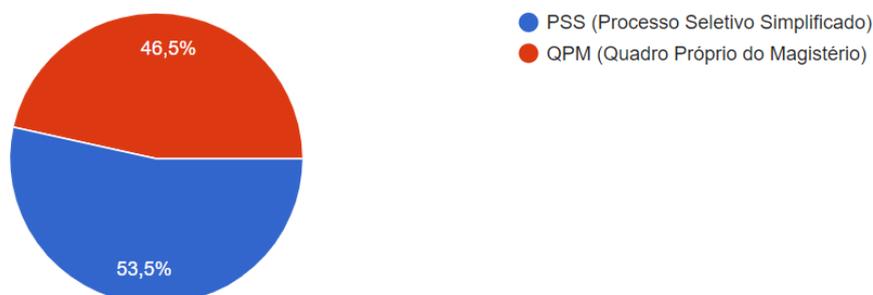
Gráfico 2 – P1.7 Tempo de atuação como professor na Escola Referência



Fonte: a autora, 2020.

Quanto ao regime de trabalho, 53,5% são professores em regime de trabalho PSS (Processo Seletivo Simplificado) e 46,5% são professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) como mostra o Gráfico 3:

Gráfico 3– P1.8 Regime de trabalho



Fonte: a autora, 2020.

Os dados do questionário *on-line*, portanto, revelaram que os professores participantes da pesquisa possuem, em sua maioria, formação em nível superior, trabalham menos de 5 anos na “Escola Referência”, a maioria trabalha somente nesta escola e possuem o regime de trabalho como PSS. Esses dados confirmam as falas das pedagogas escolares de que há troca constante do corpo docente devido ao regime de trabalho de muitos profissionais como PSS, pois nesse regime os professores optam por trabalhar nessa instituição por falta de outras opções de escolas numa localização mais

interessante ou com uma clientela considerada menos complexa. São professores que estão na escola temporariamente.

Quanto a formação dos professores, a pedagoga se queixa:

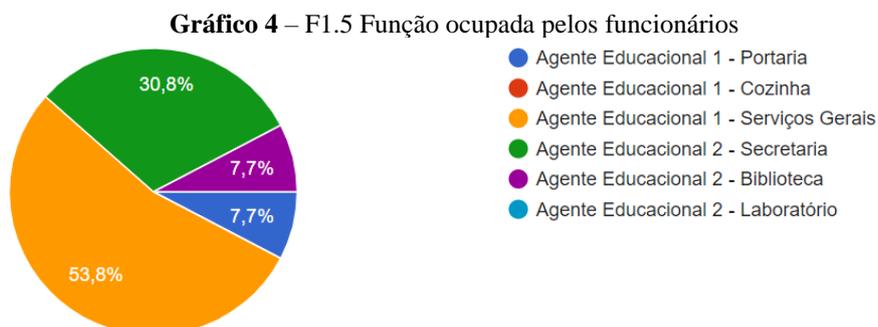
Eu já vi assim, a questão de ter a certificação é uma coisa e a formação é outra, é uma grande diferença! Eles vêm com a formação tudo certinho pro aluno ideal, não pro real que nós temos, aí é um choque! (NILZA).

E a pedagoga demonstra preocupação com as relações entre professor e aluno por se tratar de uma clientela muito carente e com outras necessidades sociais “*Se a professora ficar lá só no conteúdo ele não atinge o aluno*” (MIRIAM).

A formação, para Imbernón (2011) deveria proporcionar aos professores condições para que possam relacionar o conhecimento à interpretação das situações complexas vividas na escola. Em contrapartida, deveria envolver os professores em situações de “formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações” (IMBERNÓN, 2011, p. 44). Portanto, os professores já não possuem somente a função de ensinar conteúdos, mas são importantes agentes de educação para a vida e exercício da cidadania, ou seja, promover a socialização dos estudantes.

2.3.1.2 Os funcionários

Os 13 funcionários que responderam ao questionário *on-line* são 76,9% do sexo feminino e 23,1% do sexo masculino; 69,2% possuem o Nível Médio como maior titulação; 23,1% possuem Nível Superior e 7,7% possuem especialização (*lato sensu*). Os funcionários atuam em diferentes áreas sendo que não houve respostas de funcionários da Portaria e da Cozinha, como mostra o Gráfico 4.

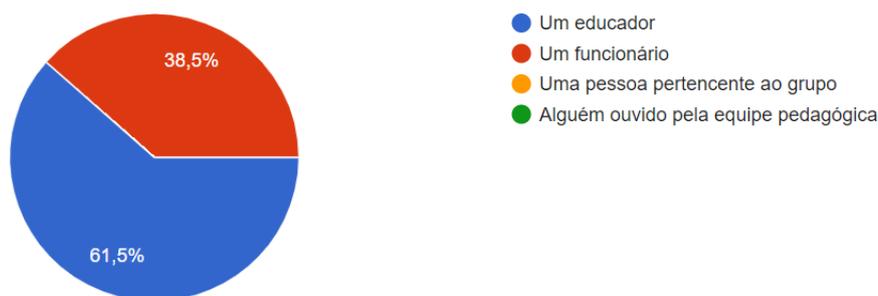


Fonte: a autora, 2020.

O tempo de atuação dos funcionários nesta escola é de 30,8% de 16 a 20 anos; 23,1% de 11 a 15 anos; 23,1% até 5 anos; 15,4% de 6 a 10 anos e 7,7% acima de 21 anos.

Além da função exercida na “Escola Referência” os funcionários têm a seguinte percepção de si mesmos, considerando que eles poderiam assinalar mais de uma alternativa na questão (Gráfico 5).

Gráfico 5 – F1.8 Como o funcionário se considera na escola



Fonte: a autora, 2020.

Esses dados revelam que há menor rotatividade entre os funcionários da escola do que entre os professores e que a percepção dos funcionários como educadores é uma percepção positiva considerando que fazem parte do processo educativo, são agentes que atuam na escola e desenvolvem uma ação educativa, afinal, o processo educativo supera o ambiente formal da sala de aula e acontece nas relações humanas. A diretora Jurema confirma a importância do trabalho dos funcionários que estão há anos trabalhando na escola “às vezes acontece algo no final de semana e eu ligo para elas, prontamente elas estão lá para resolver”, denotando uma relação de confiança. Assim sendo, considero que todas as ações desses profissionais no ambiente escolar colaboram de alguma maneira com a formação dos estudantes.

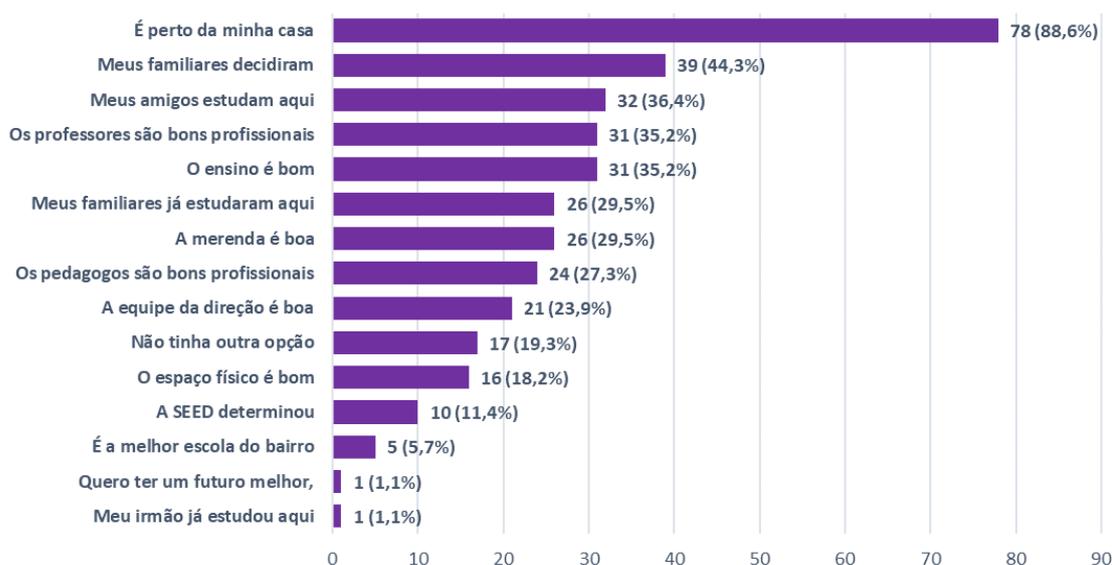
2.3.1.3 Os estudantes

Segundo dados do Projeto Político Pedagógico (2018), a comunidade escolar vem passando por “mudanças consideráveis” devido aos fatores culturais e socioeconômicos. Os estudantes são advindos de diferentes bairros de Curitiba, bem como da região metropolitana e de famílias oriundas do norte do estado do Paraná. De acordo com o relato da pedagoga Nilza, no final do ano de 2019, a escola vem recebendo imigrantes haitianos, venezuelanos, chilenos e provenientes do norte e nordeste brasileiro o que contribui para caracterizar essa comunidade como “*clientela heterogênea*” (NILZA).

Os 90 estudantes que responderam ao questionário *on-line* possuem idade entre 10 e 18 anos, 60% eram do sexo feminino e 40% do sexo masculino, estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, 96,7% são brasileiros, 3,3% são africanos e indianos. Os estudantes haitianos, venezuelanos e chilenos mencionados pela pedagoga não responderam ao questionário.

Entre os motivos para estudar na “Escola Referência”, a maioria dos estudantes optou por ser próximo da sua casa, entre outros motivos, como mostra o Gráfico 6:

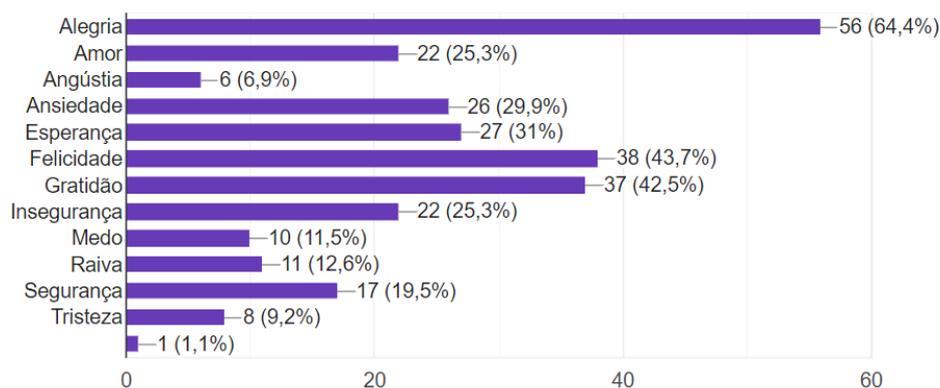
Gráfico 6 – E2.9 Motivo para estudar na Escola Referência



Fonte: a autora, 2020.

Nesse período da pandemia da COVID-19, 61,1% dos estudantes responderam que ocupam seu tempo ouvindo música; 60% assistindo filmes; 57,8% navegam nas redes sociais; 56,7% com afazeres da casa; 51,1% assistem televisão; 48,9% com atividades pelo *Classroom*; 48,9% em jogos eletrônicos; 44,4% com estudo; 37,8% com colegas e amigos; 25,6% com leituras; 18,9% com atividades impressas; 15,6% com esportes e 6,6% com outras atividades.

Quanto aos sentimentos que os estudantes têm com relação a escola, eles se revelaram positivos, dado importante a ser considerado pelos professores e equipe pedagógica no reconhecimento do trabalho desenvolvido e no plano de ações assertivas futuras para continuidade e melhoria do processo de aprendizagem que envolve as dimensões sociais, cognitivas e emocionais (Gráfico 7):

Gráfico 7 – E3.17 Sentimentos do estudante em relação a escola

Fonte: autora, 2020.

Os dados indicam que os 90 estudantes da “Escola Referência”, participantes da pesquisa por meio do questionário *on-line*, estudam nessa escola pela proximidade com a sua residência, por decisão da família e porque gostam do ensino e dos professores. A maioria possui celular e poucos possuem computador com acesso à internet, porém, muitos ocupam o tempo nas redes sociais ou ouvindo músicas e usando jogos eletrônicos. Os sentimentos mais escolhidos pelos estudantes com relação à escola foram alegria, felicidade e gratidão, o que sugere um bom vínculo e relação com essa escola, pois é nesse lugar que gostam de aprender coisas novas e interagir com os colegas.

Os estudantes são percebidos pelos pedagogos da seguinte maneira:

Muitos já foram meus alunos, inclusive os pais. O vínculo é muito bom. [...]Por se tratar de período noturno [...] muitos dos nossos alunos são trabalhadores porque muitos desses que estão no 9º ano e tem esse problema na aprendizagem, estudam e trabalham como auxiliares de pedreiro, ajudante de mecânico ou trabalha de ajudante no mercado (CARINA).

Com os alunos a gente tem aquele carinho especial e a gente acaba adotando eles como filhos e pega no pé daquele que dá mais trabalho, é óbvio, e você acaba tendo um relacionamento bem próximo com esses alunos (NILZA).

As falas das pedagogas corroboram com os resultados dos questionários respondidos pelos estudantes, pois elas indicam que possuem bom vínculo com eles que são provenientes da classe trabalhadora, pois se ocupam dos afazeres da casa e alguns trabalham em serviços gerais, e demonstram afetividade nessa relação.

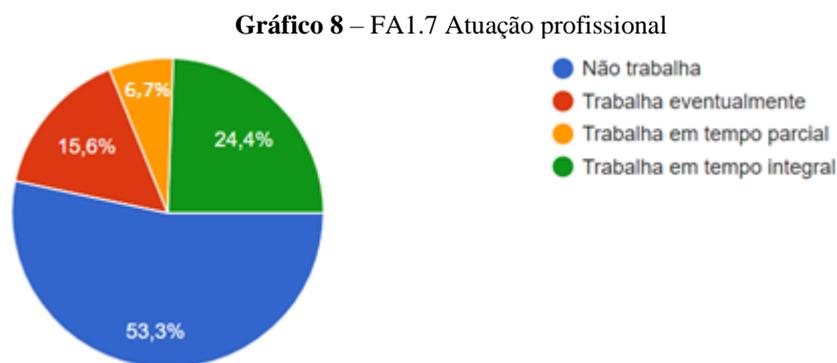
Devido a pandemia vivida em 2020/2021 as “mudanças consideráveis” reveladas no PPP de 2018 ficaram ainda mais em evidência pois, de acordo com a equipe pedagógica e direção, 50% dos estudantes não acompanharam as atividades propostas

pela escola nesse período, muitos não foram localizados e a “busca ativa” foi intensificada.

2.3.1.4 Os familiares

Obtive 45 familiares respondentes ao questionário *on-line*, sendo 88,9% do sexo feminino e 11,2% do sexo masculino. 26,7% possuem Ensino Fundamental I incompleto; 24,4% Ensino Médio completo; 15,6% Ensino Médio incompleto; 15,6% Ensino Fundamental I completo; 11,1% Ensino Superior incompleto; 2,2% Ensino Superior completo; 2,2% Ensino Fundamental II completo e 2,2% Ensino Fundamental II incompleto.

Quanto a atuação profissional, a maioria dos familiares não trabalha (Gráfico 8):



Fonte: a autora, 2020.

Há um número significativo de familiares desempregados e as profissões variaram entre, do lar, babá, autônomo, costureira, vendedor, empresário, operador logístico, serviços gerais, reciclagem, motorista, zelador, diarista e outros.

A maioria dos familiares que respondeu o questionário eram mães, advindas de classe social carente, muitos desempregados ou trabalhadores informais e com pouca formação acadêmica.

Miriam, por meio da entrevista, corrobora com o perfil dos familiares revelado no questionário: *“Muitas vezes antes de perguntar pro professor também perguntam ou pedem para mim. [...]Eles não conseguem acessar o YouTube ou não tem internet, não que não tenha internet, não roda né?”* (MIRIAM) e comenta que os familiares dessa comunidade escolar têm baixa escolaridade ou até mesmo não são alfabetizados.

O diretor auxiliar e outros pedagogos demonstram ter uma boa relação com essa comunidade:

Apesar de um tempo atrás o pessoal colocar isso aqui como uma zona de guerra e na verdade não era. O pessoal vinha para cá para desovar corpos e dizia que morava aqui, né? Então acontece em tudo que é lugar, em toda ocupação e que não é bem vista né? [...] Depois construíram os prédios e teve um aumento da população, essa é uma característica básica da nossa região aqui, pessoal espirituoso e muito bem-educado, gostoso de trabalhar (FREDERICO).

Nós temos muito acesso e diálogo com a clientela, os pais de alunos, temos sempre uma parceria muito boa (SILVIA).

As falas dos profissionais da escola revelam que há uma boa relação com os familiares, demonstração de afeto e proximidade com essa comunidade.

2.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da primeira etapa, início com o GAE a organização do Programa de Formação Continuada. Foram 09 encontros quinzenais, com duração de duas horas.

Os temas dos encontros foram selecionados pelo GAE, considerando o objetivo do grande projeto “Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo”: potencializar a identidade profissional do pedagogo num processo de tomada de consciência e autorregulação em uma dinâmica que, ao mesmo tempo em que se constitui, aprimora a formação do professor e transforma o cotidiano escolar onde está inserido.

A partir desse objetivo, delimitaram-se os temas que seriam abordados nos encontros de formação continuada, focando no reconhecimento da identidade profissional do pedagogo, sua prática no cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre seus pares. Enfim, temas relativos ao trabalho pedagógico que pudessem potencializar as propostas de intervenção na realidade da escola em que atuam.

A metodologia dos encontros foi fundamentada na teoria de Pichon-Rivière (1998), a partir da sua concepção de grupo – uma unidade em funcionamento – que, por meio da técnica do Grupo Operativo, o grupo opera ao entrar em contato com tarefas subjetivas que estimulam a reflexão coletiva e a busca de soluções. Priorizamos, portanto, a oportunidade de discutir em grupo e no grupo, por meio de momentos de tomada de consciência e regulação das atividades que envolvem a prática profissional do pedagogo escolar.

A primeira situação vivida no encontro é denominada como disparador, ou seja, é o “momento inicial de um encontro que tem como principal característica provocar um movimento grupal em torno do desejo de aprender, de aprimorar, de ampliar, de

aprofundar um tema determinado” (PORTILHO *et al.*, 2018, p. 88), nele organizamos dinâmicas, em sua maioria, trabalhadas em grupos. Tendo vivido a dinâmica, cabia ao coordenador do encontro fazer uma apresentação teórica sobre o tema, o que configurava o segundo momento.

Em seguida, iniciamos a roda de conversa a partir de uma consigna lançada pelo coordenador para que os pedagogos discutissem e reelaborassem o tema apresentado, a partir da sua prática no cotidiano da escola e refletissem sobre ela. O termo consigna refere-se à “maneira como se formula o pedido da tarefa, que ao ser oferecida pelo grupo, promove algum tipo de mobilização de ação do grupo” (PORTILHO *et al.*, 2018, p. 59).

No quarto momento, era explicada a tarefa a ser realizada e para finalizar, era destinado um tempo para que os pedagogos avaliassem o encontro por meio do questionário metacognitivo. Esse questionário vem sendo aplicado “na tomada de consciência do conhecimento, que a pessoa tem sobre suas possibilidades e limitações (diferentes níveis de consciência), com o fim de melhorá-la” (PORTILHO, 2011, p. 114).

Para atender às necessidades da pesquisa, o grupo se dividiu e os pesquisadores, a cada encontro, de modo alternado, ficavam responsáveis por diferentes funções, necessárias ao andamento dos encontros, tais como: coordenar o grupo, isto é, conduzir o trabalho geral do encontro; realizar o momento disparador, a dinâmica inicial e a apresentação teórica do tema; observar o andamento da temática, registrando tudo o que era dito; observar a dinâmica e fazer o registro das falas. Havia, ainda, um ou dois pesquisadores volantes, que tinham a função de auxiliar na distribuição de materiais a serem utilizados e dar outros suportes que fossem necessários.

Intercalando os encontros, os pesquisadores do GAE se reuniam para relatar e discutir sobre o que haviam observado e alinhar as ações para o encontro seguinte, bem como organizarem-se para entrevistar os pedagogos, em dias e horários que estivessem disponíveis.

Ao pensar no todo e nas partes, iniciamos, em pequenos grupos, a construção do detalhamento dos encontros preservando a particularidade de cada tema. Entre os 09 encontros, priorizo nesta tese a roda de conversa do 5º intitulado “A expressão da cultura no ambiente educativo”, que teve os registros de dinâmica e temática utilizados como instrumentos de pesquisa.

A segunda etapa, vivida em 2019, consistiu em um trabalho de assessoria pedagógica oferecido pelos pesquisadores a partir da elaboração de um projeto de formação a ser aplicado com os docentes das respectivas instituições de ensino, onde o pedagogo atua.

Essa etapa envolveu encontros com todos os pedagogos juntos e em particular, na própria instituição de atuação dos pedagogos e na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, em momentos alternados. As assessorias foram sustentadas em uma metodologia que privilegia a escuta, o registro e os questionamentos, de forma operativa, focando no projeto de uma supervisão operativa, de acordo com Pichon-Rivière (1998).

A proposta operativa do grupo pautou-se em ajudar o pedagogo a compreender como desenvolver um projeto sem indicar soluções ou fazer por eles, mas coordenar ações visando a sua autonomia. Nos momentos de assessoria, formou-se uma equipe sem hierarquia e à medida que o pedagogo discorria sobre o seu contexto, os pesquisadores iam fazendo perguntas, numa atitude operativa. No final, os pesquisadores apresentavam ideias e/ou sugestões, afinal, cabia a eles permitir aos pedagogos “desenvolverem um comportamento produtivo, sem se tornarem dependentes da autoridade e nem desenvolverem um individualismo excessivo” (BARBOSA, 2001, p. 190), a fim de ajudá-los a pensar, a operar. O pesquisador cria, mantém e fomenta a comunicação entre os participantes no momento das assessorias, a fim de pensarem juntos.

A proposta inicial de assessoria foi explicada ao pedagogo e foi exposto que haveria tarefas a serem realizadas e discutidas, encontro após encontro. Os pesquisadores, no momento da assessoria, faziam o registro no protocolo de observação (ANEXO A) e, depois do encontro, conversavam com os demais pesquisadores para analisarem como tinha sido a assessoria daquele dia.

Após o primeiro encontro na escola, que tinha como objetivo conhecer o contexto em que o pedagogo estava inserido, solicitou-se que, para desenvolver o projeto de formação com os professores, os pedagogos deveriam dar um nome ao projeto, delinear os objetivos, a justificativa e o cronograma. Dessa forma, a construção do projeto foi orientada pelos pesquisadores pouco a pouco.

Algumas questões dirigidas aos pedagogos foram pensadas, a fim de dar suporte à elaboração do projeto, entre outras: O que você acha que é importante nos relatar nesse momento de assessoria? Em relação ao projeto, o que você pensou? Quais são as demandas da sua escola? A partir das demandas relatadas, qual seria o ponto de partida para elaboração do projeto? Qual tema você escolheria?

Para registrar as assessorias, usamos o protocolo de observação (ANEXO A) e decidimos que deveria constar os seguintes elementos nesse instrumento: horário inicial e final; emergente dos pedagogos (a situação trazida no início do encontro); os temas tratados; as sugestões dadas pelos pesquisadores; os avanços na construção do projeto; as demandas e os encaminhamentos futuros.

Combinamos que o projeto final a ser desenvolvido pelo pedagogo deveria ter uma estrutura a partir dos seguintes itens encaminhados a eles por *e-mail*: título, justificativa, referencial teórico, objetivo geral e objetivos específicos, metodologia, cronograma e referências bibliográficas (ANEXO D).

Após algumas assessorias, os pedagogos deveriam ir até a universidade apresentar a todos os pedagogos e aos pesquisadores como o projeto de formação continuada desenvolvido por eles foi organizado.

A terceira etapa da pesquisa ocorreu em 2020/2021 e, no início do ano de 2020, conseguimos realizar o primeiro encontro presencial de formação destinado aos professores, proposto pelos pedagogos da “Escola Referência” e registrado no protocolo de observação (ANEXO A).

Devido à pandemia da COVID-19, essa etapa foi reestruturada, pois o distanciamento físico fez-se necessário. Os pedagogos passaram a dar suporte aos professores por meio de reuniões por *web* conferência, usando a ferramenta *Google Meet* e por *WhatsApp* para recados e orientações pontuais. Poucos encontros presenciais aconteceram, pois, as aulas na rede estadual de ensino foram suspensas desde março de 2020 estendendo-se até o momento, março de 2021, de forma remota.

Devido a essas circunstâncias, modifco os instrumentos de pesquisa, passando a investigar a cultura escolar e o pedagogo da “Escola Referência” por meio de entrevistas realizadas por *web* conferência, e os professores, funcionários, estudantes e familiares, por meio de questionários *online* e impressos. Dirijo-me à “Escola Referência” a fim de analisar o PPP da instituição, entrevistar o diretor auxiliar, entregar e recolher as entrevistas impressas. Fizemos uma reunião, utilizando a ferramenta *Zoom*, com o diretor e com duas pedagogas da escola e fomos convidados a participar dos conselhos de classe com a gestão e professores. As múltiplas fontes de evidência contribuíram para que a modalidade estudo de caso fosse definida como método de pesquisa a fim de investigar o fenômeno em seu contexto real, conforme propõe Yin (2010).

2.4.1 Categorias de interpretação

Para a descrição e interpretação dos dados colhidos nesta pesquisa, opto pela classificação dos dados que foram agrupados em categorias de interpretação. A categorização é um procedimento que ocorre por meio de agrupamento de dados, levando-se em consideração a parte comum existente entre eles.

De acordo com Gomes (1994, p. 70), “as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. Esse agrupamento deve comunicar uma síntese quanto aos aspectos mais importantes que desejo expor e facilitar a análise do dado. Ele pode ser estabelecido antes da pesquisa em campo ou a partir da coleta de dados. Sendo assim, opto pela coleta de dados, descrição e interpretação à luz da visão fenomenológico-hermenêutica e posterior construção das categorias.

Na construção das categorias, apresento trechos das falas decorrentes do contato dos pesquisadores com a cultura escolar, permeada pelo referencial teórico, a fim de apresentar um diálogo entre a teoria e a empiria. Faço a escolha por manter as falas e as escritas originais dos envolvidos na pesquisa, com a intenção de oferecer ao leitor uma melhor compreensão de como eles se comunicam.

As categorias foram criadas a partir dos instrumentos de pesquisa e estão delineadas no quadro 9:

Quadro 9 – Categorias e Indicadores de Interpretação

CATEGORIAS	INDICADORES DE INTERPRETAÇÃO
Práticas e rituais	Estrutura física da instituição, ocupação dos espaços, conservação, recursos tecnológicos. Normas, rotinas, crenças ou práticas. Histórias contadas sobre a instituição. Valores. Processos organizacionais.
Formação continuada do pedagogo	Necessidade de formação continuada na escola. Contribuições da escola para formação profissional.
Relações interpessoais e profissionais	Ações sociais, condutas individuais e grupais, mobilização dos atores e atividades do cotidiano escolar. Aspectos consensuais e de conflito que dão sentido às relações sociais. Meios de comunicação, discursos, palavras, expressões, frases. Modos de acolher alunos, familiares, professores e comunidade escolar. Experiência social compartilhada. Comportamentos e percepções sobre si e o outro.

Fonte: a autora, 2020.

CATEGORIA 1 - PRÁTICAS E RITUAIS – referem-se a práticas e rituais adotados na escola e que se modificam ou são resistentes às mudanças, à estrutura física da instituição, móveis, ocupação dos espaços, conservação, recursos tecnológicos, rotinas, crenças, valores e histórias contadas sobre a instituição, elementos referentes ao processo ensino e aprendizagem e processos organizacionais e, por fim, alterações ocorridas nas práticas do pedagogo escolar no período da pandemia da COVID-19. Como exemplo, trago a fala

da pedagoga referindo-se às normas com as quais ela não concorda, em entrevista concedida na primeira etapa da pesquisa:

As práticas adotadas que eu não concordo? É como, por exemplo, eu ter que ir pra sala caso o professor falte, eu ter que olhar se o aluno veio de uniforme ou deixou de vir de uniforme. Eu acho que isso não compete a mim (ADRIANA).

CATEGORIA 2 - FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO – refere-se a como os pedagogos percebem as necessidades de formação continuada na escola e às contribuições da escola para a sua formação continuada. Exemplo da fala da pedagoga, concedida em entrevista:

Na escola a gente consegue as datas de estudo e planejamento, onde tem as datas e semanas pedagógicas. Nesses momentos a gente consegue fazer a formação para professores, mas nós não recebemos a formação para trabalhar com os professores, recebemos só orientações (CARINA).

CATEGORIA 3 – RELAÇÕES INTERPESSOAIS E PROFISSIONAIS – referem-se a ações sociais; condutas individuais e grupais; mobilização dos atores da escola e atividades cotidianas da escola; aspectos consensuais e de conflito que dão sentido às relações sociais; aspectos relacionados à comunicação na escola; modos de acolher alunos, familiares, professores e comunidade escolar; experiência social compartilhada; comportamentos e percepções sobre si e o outro. Exemplo da fala da pedagoga entrevistada:

A escola não é uma coisa que faz muito sentido, eles estão lá por uma obrigação, muitos por obrigação. Mas assim ainda é o único refúgio, é um momento de encontro da comunidade, dos adolescentes, é para lá que eles vão e é o espaço que eles têm de socialização (MILENE).

Considerando que a metodologia de pesquisa foi apresentada, os capítulos seguintes referem-se à fundamentação teórica. Opto por apresentar a metodologia de pesquisa previamente, porque entendo que, dessa forma, posso situar o leitor sobre a pesquisa e apresentar alguns relatos dos pesquisados para relacionar com a teoria.

3 CULTURA

Neste capítulo, será apresentada a fundamentação teórica, a fim de subsidiar o conceito de cultura e cultura escolar, bem como o seu impacto nas práticas e rituais, nas relações profissionais e interpessoais e na formação continuada do pedagogo escolar.

Na primeira parte, apresento aportes teóricos referentes ao conceito de cultura e destaco suas bases, a partir de Laraia (1986), Geertz (1978), Morin (2005), entre outros.

No subitem referente à cultura escolar, apresento conceitos de cultura escolar, seus elementos, características e suas relações com a escola. Está pautado em autores como Viñao Frago (1995; 2001), Nóvoa (1995a), Schein (1992) e outros, por considerarem a escola como lugar de compartilhamento de elementos comuns, porém, referem-se a cada cultura escolar como única.

3.1 O QUE É CULTURA?

A palavra *cultura* tem sua etimologia latina *colere*, que significa tanto *cultivar*, *habitar*, *adorar* como *proteger*. A partir do significado de *colere*, chega-se a *cultus* que, no termo religioso, significa *culto*. De acordo com Eagleton (2003), inicialmente, o termo referia-se à atividade humana de trabalhar com a agricultura, que implica em crescer espontaneamente ou de forma regulada. Por se tratar de um termo polissêmico, devido a sua variedade de sentidos e por ter um conceito amplo, há diferentes maneiras de situá-lo e interpretá-lo, podendo a abrangência do termo ser compreendida, portanto, desde o cultivo de vegetais até o cultivo de ideias. Para o autor, “se cultura significa a procura ativa de crescimento natural, a palavra sugere, então, uma dialética entre o artificial e o natural, aquilo que fazemos ao mundo e aquilo que o mundo nos faz” (EAGLETON, 2003, p. 13).

O Dicionário de Filosofia Abbagnano (1998) apresenta diferentes significados para o termo *cultura*. O mais antigo significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. O outro indica o produto dessa formação, ou seja, os modos de viver e pensar cultivados pelo ser humano, também indicado pelo nome *civilização*.

Para os antropólogos, o conceito de cultura compreende características de comportamento próprias dos seres humanos em relação a outras espécies; comportamento este que é aprendido e ensinado. Laraia (1986, p. 46) ressalta que “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado”, pois, somos herdeiros de um processo acumulativo que reflete o conhecimento e a experiência, adquiridos por gerações

anteriores. Tal herança possibilita que a ação do ser humano no ambiente se configure como uma transmissão contínua. Essa concepção aproxima-se do conceito de cultura para Geertz (1978, p. 15), baseado no enfoque de que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”. Para esse autor, a cultura é uma “ciência interpretativa à procura de significados” (GEERTZ, 1978, p. 15). Essa interpretação encontra-se marcada nos diferentes modos de organizar a vida social, por meio das experiências humanas, costumes, crenças, linguagem, simbologias, moda, gastronomia, meios de comunicação, produções artísticas e intelectuais. O trabalho do antropólogo é desvendar a teia de significados a que o autor se refere, a fim de buscar possíveis interpretações dos objetos analisados.

Para Geertz (1978), a cultura é formada por padrões de significados, codificada em símbolos e transmitida historicamente, mediante os quais as pessoas se comunicam, transmitem e desenvolvem conhecimentos e atitudes sobre a vida. Dessa forma, os indivíduos e grupos formadores de uma nova geração apreendem a cultura, reproduzem-na e a transformam.

A partir da definição de Geertz, é possível compreender a cultura como sistemas de signos¹⁰ e significados criados pelos grupos sociais. Portanto, interpretar as culturas significa interpretar símbolos, mitos, rituais. Como um sistema de símbolos passíveis de interpretação, ressalta Geertz (1978, p. 24):

A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.

Depreende-se, dessa forma, que a cultura é um fenômeno social, cuja manutenção e transmissão dependem dos sujeitos sociais.

Linton (1979, p. 19) sugere a pessoa como ponto de partida para qualquer investigação, considerando que as sociedades são grupos organizados de pessoas e as culturas são as “reações organizadas e repetidas dos membros de uma sociedade”. Esse pressuposto oferece suporte para investigação e compreensão dos modos de fazer e pensar do pedagogo escolar, de que maneira seu trabalho está relacionado aos elementos da cultura escolar e quais os impactos para a sua atuação no campo da educação básica da rede pública estadual do Paraná, acentuados pelo contexto pandêmico de 2020/2021.

¹⁰ De acordo com Abbagnano (1998, p. 910), signo em sentido próprio e restrito pode ser definido como “possibilidade de referência de um objeto ou acontecimento *presente* a um objeto ou acontecimento *não-presente*, ou cuja presença ou não-presença seja indiferente”.

Compreendo que, a partir das necessidades das pessoas, surgem as motivações para a tomada de decisões e ações, movendo, nesse sentido, o funcionamento da sociedade e da cultura.

De acordo com Linton (1979, p. 21), as pessoas possuem três necessidades psíquicas, a primeira é a “reação emocional aos outros indivíduos”, pois, elas sentem necessidade de um retorno preferivelmente favorável, que servirá de estímulo para sua conduta e, portanto, fidelizam os costumes da sua sociedade, seja por aprovação ou por medo de punição.

A segunda é a de sentir-se seguro a longo prazo, que vem a refletir em condutas culturalmente padronizadas, ou seja, ao perceber que o futuro é incerto, o indivíduo necessita continuamente de certeza garantida, fato que o leva a suportar desconfortos no tempo presente, na esperança de recompensas no tempo futuro. Essa busca pela segurança a longo prazo motiva e impulsiona o indivíduo em suas condutas.

A terceira necessidade psíquica é a de novas experiências. Desde o nascimento, o indivíduo vive novas experiências, com diferentes qualidades, agradáveis ou não. Essas experiências revelam tendências naturais, reconhecidas como reflexo exploratório nos animais, como em Pavlov (LINTON, 1979).

Essas necessidades têm o papel de aliviar tensões e se aplicam, tanto em ações públicas como em ações ocultas. A conduta do indivíduo, a fim de satisfazer suas necessidades, irá se organizar tendo como referência o meio em que está inserido; “este meio inclui fatores tanto de ambientação como de experiência” (LINTON, 1979, p. 23). Assim, as condutas para atender às necessidades de formação profissional, por exemplo, são diferentes em uma escola pública ou em uma privada, numa escola de Educação Básica ou de Ensino Superior. As estratégias que o indivíduo empregará irão variar de acordo com as experiências vividas, portanto, “a conduta do indivíduo é imediatamente determinada pela sua experiência e, isto por sua vez, deriva de seus contatos com o meio” (LINTON, 1979, p. 24).

Nesse sentido, o autor ressalta que, entre o meio natural e o indivíduo há um grupo organizado, que é a sociedade e as características desse grupo, sua cultura (LINTON, 1979).

Dentre as inúmeras definições possíveis para o termo *cultura*, Linton (1979, p. 43) assegura: “uma cultura é uma configuração de conduta aprendida e resultados de conduta cujos elementos componentes são partilhados e transmitidos pelos membros de uma sociedade particular”.

Com relação ao impacto e influência do ambiente sobre o indivíduo, o autor ressalta:

O ambiente em que qualquer indivíduo se desenvolve e funciona inclui sempre uma grande variedade de objetos feitos pelo homem e o efeito do contato com eles no desenvolvimento da personalidade pode ser considerável. Assim, esse aspecto do ambiente total pode agir, quer para estimular, quer para inibir o desenvolvimento da destreza manual ou mesmo o desenvolvimento de aspectos mais básicos da personalidade, tais como generalizadas atitudes de timidez ou confiança em si mesmo (LINTON, 1979, p. 46).

Essa citação reforça a concepção de que a cultura é representada por aspectos concretos e tangíveis, sujeitos à observação e ao registro direto, mas também, por fenômenos psicológicos que são aspectos ocultos de uma cultura.

Numa perspectiva contemporânea, o antropólogo e sociólogo Morin (2005) aponta que a cultura, aspecto que caracteriza as sociedades humanas, é organizada por meio da linguagem, dos conhecimentos adquiridos, das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica e das crenças míticas de uma sociedade. Assim se manifestam “representações coletivas”, “consciência coletiva” e “imaginário coletivo”.

A coletividade apontada por Morin (2005), adquirida por meio das experiências e continuadas em outros contextos, aproxima-se da concepção de cultura do sociólogo Bourdieu (2005), ao considerar que a cultura não é apenas um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes, mas constitui-se em um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilado, articulado e aplicado a situações particulares, pois, para Morin (2005, p. 19), “dispondo de um capital cognitivo, a cultura institui as normas que organizam a sociedade e governam os comportamentos individuais”. Afinal, há uma relação mútua entre cultura e sociedade, pois, os indivíduos interagem entre si, possuem e transmitem cultura, interferindo na sociedade e regenerando a cultura. A cultura fornece às pessoas saber acumulado, linguagem, paradigmas, modos de aprender, lógica e, ao mesmo tempo, inibe as potencialidades das pessoas, devido às normas, proibições, tabus etc. Para Morin (2005, p. 19), “o que abre o conhecimento é o que fecha o conhecimento”.

Tanto Bourdieu (2005) quanto Morin (2005) sugerem que as ideias, as crenças, os mitos e os símbolos são forças sociais de ligação, portanto, confirmam a existência de uma relação entre conhecimento, cultura e sociedade. Nesse sentido, Freire (1980) também se refere à cultura como a atividade humana, fruto do trabalho e da experiência crítica e criadora do homem. Portanto, além de criador de cultura, o homem constrói a história ao se socializar, criar e tomar decisões e, assim, muda a trajetória dos acontecimentos. Nesse sentido, o papel da educação é permitir aos sujeitos que ao

construir história e cultura sejam protagonistas da história e, por isso, para esse autor, a educação precisa ser libertadora.

Ao apresentar os sete saberes essenciais que as instituições precisarão assumir frente aos desafios educacionais em toda sociedade e em toda cultura, Morin (2003) defende que a condição humana deveria ser o principal objeto de todo ensino. Para o autor “cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas” (MORIN, 2003, p. 56).

Morin (2003) concebe a cultura como possuidora de um duplo fenômeno: a unidade e a diversidade, pois, é na unidade que se favorece a diversidade e a diversidade se inscreve na unidade. Pertencer a uma mesma cultura implica em compartilhar modos de falar, saber e proceder, destacando a importância de uma educação pensada para o bem comum. Portanto, é na escola, pelo trabalho desenvolvido nesse espaço, por meio de seus projetos educativos e sociais, que valores são disseminados, promovendo sentidos no cotidiano das pessoas.

Considero, portanto, que cada sistema cultural está sempre em evolução, possui maneira própria de reproduzir e produzir conhecimento e, se esse movimento ocorre na escola, logo, ela é produtora de cultura que poderá mobilizar rituais, costumes, valores interessantes na formação para a vida, para o exercício da cidadania ou não, dependendo da forma como os elementos culturais permanecem ou se modificam no cotidiano, confirmando a teoria de Morin (2003).

Bourdieu destaca, em sua teoria, que a cultura escolar está intimamente associada à cultura dominante, pois, a última propicia aos indivíduos “um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação” (BOURDIEU, 2005, p. 205). A escola é, portanto, um lugar que veicula um discurso e uma linguagem comum, lugar de encontros e abordagens e onde se buscam maneiras próprias de resolver problemas e situações, considerados comuns pelo autor.

Desse modo, supõe-se que cada indivíduo interioriza aprendizagens escolares que recebe e as incorpora a uma estrutura social, legitimando-a e reproduzindo-a. Para transmitir cultura, a escola se organiza por meio de seu currículo e de práticas pedagógicas, a fim de facilitar a transmissão cultural.

A importância de trabalhar com os conteúdos referentes ao conhecimento historicamente produzido, sem perder a essência da escola, é ressaltada por Saviani (2008, p. 14) afinal, “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. O autor adverte que, com o avanço histórico da escola, não se tem claro qual é a sua real função (SAVIANI 2008, p. 14). Alves (2006) corrobora nesse sentido,

ao alertar que a escola pública brasileira é um importante espaço de convivência social e lazer para os estudantes, tornando-se o “único local reservado para eles na sociedade” (ALVES, 2006, p. 207). Essa citação relaciona-se com a fala da pedagoga:

A escola é um ponto de encontro dos alunos, muitos se relacionam na escola, começam as amizades e vínculos ali e por isso a gente fala 'é o shopping'. Muito da comunidade é a escola que faz (CARINA).

Rodrigues (1988) considera que a escola tem se convertido em aparelho responsável por questões de desemprego, saúde, segurança, fome, crise social, tornando-se, portanto, um espaço multifuncional desfocado de sua função central. Para Saviani (2008), a maior necessidade dos estudantes é de aprender para compreender a vida e é papel da escola oportunizar essa experiência.

Os modos de comunicar, ou seja, os discursos escolares operam por meio da ordenação e valorização de certos aspectos da realidade, em consonância com a organização das propostas curriculares. Todo o universo de obras filosóficas, literárias, plásticas ou musicais pretendem, por intermédio da escola, ordenar as experiências vividas pelas pessoas, cabendo a essa instituição a função de comunicar e organizar esses princípios, pois, desse modo, transmitirá cultura, segundo Bourdieu (2005).

A cultura que a escola transmite, no entanto, separa os que a recebem do restante da sociedade, mediante um conjunto de diferenças que origina um descompasso educacional. Se todas as relações educativas e socializadoras são relações de comunicação, a mensagem comunicativa depende da posse prévia de códigos de apropriação, conquistada no seio familiar, porém, não são todas as famílias que possuem a bagagem culta e letrada para se apropriar e se identificar com os ensinamentos escolares, como critica Bourdieu (2005).

Segundo Thurler (2001), para alguns governos, as inovações pedagógicas estão atreladas à descentralização de responsabilidades, ou seja, espera-se que a escola resolva os problemas com mais criatividade e responsabilidade, representando para o Estado redução do aparelho burocrático e, conseqüente, economia, lançando para as escolas uma competição em busca de melhor qualidade. Para a autora, essa autonomia deve ser parcial, pois,

[...] concretamente, equivale a dizer que o sistema educativo se limita a prescrever os eixos de orientação e os regulamentos absolutamente indispensáveis para coordenar as diversas ordens de ensino e pede aos estabelecimentos de ensino para explicarem – sob forma de um projeto escrito – como trabalham nos campos que acabam de ser evocados. Complementando, significa igualmente que se estabelece um sistema de acompanhamento e de

avaliação externo que permite controlar a qualidade e a coerência da aplicação nos diversos estabelecimentos (THURLER, 2001, p. 51).

Algumas mudanças são possíveis de acontecer na escola, de acordo com a autora (2001), desde que se mantenha uma organização do trabalho flexível e com foco nos problemas; colegiados cooperativos para troca de soluções com vistas aos problemas e empreendimentos comuns; professores profissionais, empreendedores de práticas pensadas e voltadas para resolver problemas; projetos negociados coletivamente e favoráveis o suficiente para ter a maioria dos professores comprometidos com seus objetivos; diretor partidário de uma liderança cooperativa e autoridade negociada; competências assumidas por todos, com livre abordagem dos problemas; e prestação de contas de todos, para todos, dos resultados alcançados.

Há de se ter em vista que essas sugestões precisam ser concebidas como um processo contínuo de renovação que se dará com envolvimento e participação, a partir da construção de sentido da integração e interação, em função das relações sociais com as quais os professores estejam engajados e que não se esgotam na própria escola, pois a cultura da escola não é

[...] a única que o inspira, as relações sociais com que se preocupa não se resumem àquelas que mantém com seus colegas de trabalho; suas conversas sobre as práticas pedagógicas não se limitam ao que ocorre dentro da escola. Entretanto, o estabelecimento escolar é seu principal local de trabalho; ele passa ali um grande número de horas e retira dali parte de sua identidade profissional. Há, pois, razões para pensar que a cultura, a dinâmica, o clima e o funcionamento de cada estabelecimento têm grande influência na maneira como ele constrói o *sentido da mudança* (THURLER, 2001, p. 17).

Opto aqui por trazer uma citação voltada para o professor, a partir de Thurler (2001), por considerá-lo essencial para que se possa pensar em mudança na cultura escolar da instituição pesquisada. Imbernón (2011) contribui com a citação da autora (2001), ao referir-se à necessidade dos professores desenvolverem aprendizagens que compreendem aspectos de convivência, cultura do contexto e interação com a comunidade educativa. Essa necessidade se estende a outros profissionais da educação e se faz emergente no atual contexto pandêmico.

3.2 O QUE É CULTURA ESCOLAR?

Estudar a cultura escolar é estudar conceitos que podem se aproximar, contrapor-se e até confundir-se com outros. Com o intuito de clarear esse entendimento, apresento, neste capítulo, algumas definições de cultura escolar, sem pretensão de esgotá-las, pois,

além dos múltiplos sentidos que têm, é um tema estudado em diferentes campos, como da Administração e Gestão Educacional (DEAL; PETERSON, 2009; SCHEIN, 1992), no campo educacional (NÓVOA, 1995a; PÉREZ GÓMEZ, 2001) e na história da educação (JULIA, 200; VIÑAO FRAGO, 2001).

A cultura escolar manifesta-se num ambiente formado por indivíduos e grupos, profissionais docentes e não docentes, estudantes e familiares, que se relacionam direta ou indiretamente em torno de um mesmo objetivo: a formação integral dos sujeitos em relação a conhecimentos historicamente produzidos.

Sendo organizada com esse intuito, resultado do fazer pedagógico e dos significados construídos pelos indivíduos, a escola é campo de expressão e produção humanas, receptora e formadora de cultura. De um lado, reconhece-se a escola produzida a partir do interesse oficial do Estado, por outro, essa visibilidade é produzida no dia a dia, enfatizando a produção da cultura escolar na invenção do cotidiano dos sujeitos ali envolvidos.

Há, na escola, uma comunicação específica realizada nesse ambiente e que reflete a trajetória histórica e social da instituição, dos professores e estudantes, da maneira de ser, agir, sentir, conceber e representar a vida escolar, de acordo com o momento histórico em que vivem ou viveram os sujeitos pertencentes a ela. As experiências pessoais e profissionais tomam forma em memórias e heranças culturais, em concepções de formação, em conhecimentos, estratégias pedagógicas, representando, assim, sentidos e significados sobre o papel da escola, dos estudantes e professores e da equipe pedagógica e administrativa, conforme Morin (2005), Linton (1979) e Geertz (1978).

Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que o papel da escola está voltado para a produção e a reprodução cultural. Em relação à reprodução cultural, a escola desenvolve um padrão cultural, por meio da repetição de comportamentos e busca a solução de problemas e a convivência. Porém, não se trata apenas de uma reprodução, pois, a escola possui identidade própria; ela, afinal, não é somente um espaço de encontro, aceitação, embates e conflitos, mas um lugar de particularidades e diversidades que precisam ser explicitadas, a partir do reconhecimento de suas características. Essa visão de escola como espaço social complexo rompe com uma visão estática ou repetitiva, para considerá-lo, conforme Giroux (1986), um terreno cultural com diferentes graus de acomodação, contestação e resistência, com objetivos e comunicação conflitante.

Entendo que a cultura compõe o conteúdo essencial da educação, pois, é pela educação e pelo trabalho dos docentes que a cultura escolar se perpetua e se organiza; é algo que perdura e ao mesmo tempo se renova (VIÑAO FRAGO, 2001). A cada geração

e a cada renovação pedagógica, heranças e memórias escolares são revistas: algumas perduram, outras são esquecidas.

As culturas escolares, por mais que estejam integradas num contexto social e cultural mais amplo, possuem características próprias e que exprimem valores e crenças partilhados por membros da organização, por meio do trabalho realizado pelos sujeitos pertencentes ao espaço escolar (NÓVOA, 1995a). Assim sendo, posso compreender que a cultura escolar não se impõe ao ambiente, mas se constrói e se desenvolve na interação social dos membros que o compõe.

Viñao Frago (1995, 2001) também propõe a existência de culturas escolares, pois, mesmo que haja semelhanças entre as escolas, a cultura é produzida de forma autônoma, tornando-se lugar de mediação de significados, sentimentos e condutas. É nesse ambiente que a comunidade, professores, estudantes e outros profissionais processam confrontos, resistências, acordos e concessões.

Para fins desse trabalho, opto pela nomenclatura de Viñao Frago: “cultura da escola ou cultura escolar”, pois, a escola é uma instituição cultural, visto que sua composição se dá a partir de uma variedade de elementos que, ligados aos sujeitos, grupos, experiências sociais e estruturas possui, portanto, um caráter de autenticidade, permitindo que seja apresentada em termos de “culturas escolares”. O autor reforça ser possível referir-se a uma única cultura escolar, considerando todas as instituições educativas de um determinado lugar e período, e é possível até isolar suas características e elementos básicos. No entanto, para Viñao Frago (2001, p. 33), parece mais interessante falar no plural, em culturas escolares, pois, “cada estabelecimento docente tem, mais ou menos acentuada, sua própria cultura, com suas características peculiares¹¹”.

Portanto, as diferentes culturas escolares não ocorrem somente pelos níveis escolares ou por pertencerem a escolas públicas ou privadas, mas a diversidade se dá pela estruturação do sistema educacional, que se diferencia também pela natureza do processo educativo que se desenvolve em cada escola, pelo fazer pedagógico e pelos atores que ali trabalham. Nesse sentido, a posição de Viñao Frago (2001, p. 33) se aproxima da teoria de Schein (1992, p. 143), ao afirmar que “a cultura é profunda, ampla e complexa”, pois, embora as escolas compartilhem vários elementos comuns, cada cultura escolar é única.

As escolas, instituições especiais e diferentes de outras organizações sociais, estão ordenadas e estruturadas para atender aos anseios da educação, em busca da enculturação e inculcação das pessoas. A enculturação, sinônimo de endoculturação, é o processo

¹¹ Tradução da autora. Texto original em espanhol: *Cada establecimiento docente tiene, más o menos acentuada, su propia cultura, unas características peculiares.*

permanente da aprendizagem de uma cultura (LARAIA, 1986), ou seja, é a interiorização ou inculcação de uma cultura. O conceito de cultura escolar compreendido como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10), refere-se às normas e práticas que precisam ser entendidas nos aspectos relativos ao contexto de sua produção, à sua finalidade e que variam segundo o tempo. Viñao Frago (1995, p. 6) considera a escola como lugar de uma cultura específica, pois, nesse local as práticas do cotidiano, os hábitos, os modos de viver, a sua história, os significados e as ideias são compartilhados. Portanto, “a cultura escolar é toda a vida escolar: ações e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer¹²”, conferindo a esse espaço um lugar para aprender, sendo essa sua finalidade específica. A cultura escolar é conceituada pelo autor como:

Conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, rituais, inércias, pautas, hábitos e práticas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos, formas sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo compartilhadas entre os atores das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras que se transmitem de geração a geração e proporcionam estratégias para integrar-se nas instituições, em salas de aulas, nas tarefas cotidianas, nas exigências e limitações que as tarefas se implicam ou sofrem consequências (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 29).

Na visão de Viñao Frago (2001), as normas são homogêneas, mas os sujeitos são diferentes na prática de uma escola para outra. O autor valoriza a singularidade a partir da relação entre os sujeitos, considerando que não existem escolas iguais, pois as reformas não dependem apenas do cumprimento da legislação a partir das instâncias superiores dos sistemas de ensino, mas também do professor e dos sujeitos que nela atuam e do papel, da importância e do efeito que os elementos da cultura escolar exercem sobre esses indivíduos. Esse pressuposto confirma a teoria de que “a cultura é dinâmica e sujeita à mudança e os tipos e ritmos de mudança variam em resposta às necessidades e exigências colocadas nos indivíduos que a compõem e ao próprio sistema” (DAY, 2001, p. 132).

Para Viñao Frago (2001), a compreensão da cultura escolar passa, necessariamente, pela organização das práticas cotidianas que permanecem sedimentadas nas escolas, mesmo que mudem em certos aspectos. Pode-se entender que os sujeitos produzem e reproduzem, no interior da escola, modos de pensar e de fazer que interferem nas estratégias e práticas utilizadas para efetivar as finalidades da instituição escolar.

¹² Tradução da autora. Texto original em espanhol: *la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer.*

Nessa busca por concretizar as finalidades educacionais, num movimento de construção de um espaço social dinâmico, os profissionais da educação são os elementos essenciais de construção e renovação da cultura escolar. As crenças e concepções teóricas implícitas que eles apresentam nas práticas cotidianas e no seu fazer pedagógico podem sinalizar as formas como processam e transpõem as informações e conhecimentos.

É por meio da troca, do compartilhamento das estratégias didáticas, das manifestações faladas e vividas, das crenças e tradições e das formas de organização dos saberes que se delineiam os pressupostos que regem a estrutura escolar, contribuindo, assim, para definir a cultura escolar da instituição. Nesse sentido, a cultura e o espaço escolar podem ser considerados elementos interligados, de modo que profissionais da educação passam a cultivar suas crenças, valores, normas e regras, que são articuladas conforme as partilhas vão acontecendo. Dessa forma, institui-se uma cultura escolar específica, representada por um contexto construído, a partir das diferentes pessoas que ali interagem. De acordo com Thurler (2001) e Day (2001), os professores são primordiais para que as mudanças na escola aconteçam e, para tanto, precisam estar preparados e formados. E a formação desses profissionais é uma das mais importantes atribuições do pedagogo.

Os professores podem oportunizar experiências escolares que contribuem com a construção das identidades dos educandos. Podem-se perceber essas vivências nos modos de organizar o espaço e o tempo na escola, nos modos de distribuir os estudantes em turmas, por meio das falas dos professores com elogios ou reprimendas, na forma de corrigir os trabalhos, na maneira de usar o quadro para registro das atividades escolares, nas mensagens implícitas passadas nos livros didáticos, nas interações por *web* conferência, bem como nas relações sociais estabelecidas nos pátios da escola. De acordo com Elías (2015, p. 289), “a cultura representa a identidade de uma organização”, proposição que se aproxima dos referenciais de Geertz (1978), ao considerar a cultura como uma rede de significados, produto da interação social que guia os membros de uma escola.

Suponho, portanto, que a cultura da qual os profissionais da educação se apropriam é construída por meio das experiências vivenciadas e das interpretações que realizam nos contextos educativos, assim como, por meio das escolhas que são realizadas e das necessidades e interesses individuais e coletivos. Cabe a esses profissionais, no processo de construção curricular, manter-se em discussão e reflexão entre pares e equipe pedagógica, participando ativamente, de forma crítica e criativa do processo educativo.

De acordo com Arroyo (2014), o espaço escolar é constituído por relações sociais que ocorrem num processo de tensões e conflitos entre os sujeitos que estão presentes na escola, sendo necessário desenvolver um trabalho a partir de outras pedagogias; afinal, esses sujeitos trazem consigo diversidade cultural, modos de viver e valores provenientes do contexto social complexo em que vivem. Nesse sentido, são várias as formas de invisibilização das identidades, das experiências dos outros sujeitos no processo da escolaridade. A escola torna-se um espaço de silêncios e ausências de saberes e conhecimentos de grupos sociais não reconhecidos: “São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Outros Sujeitos. São seus filhos e suas filhas que se fazem presentes nas escolas públicas [...]” (ARROYO, 2014, p. 9). Para o autor, “Outros Sujeitos” trazem outras experiências sociais, valores e culturas e “Outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas” (ARROYO, 2014, p. 11).

A escola é um espaço oportuno para a construção de uma cultura acadêmica, de uma cultura entre educandos e educadores e entre estes e a cultura social mais ampla. Sendo assim, o currículo escolar deve ser pensado, elaborado e planejado coletivamente, buscando proximidade com a vida e a realidade social daqueles que chegam até a escola. O currículo, portanto, precisa abranger a diversidade cultural e social, valorizando os aspectos físicos, sociais, afetivos, cognitivos e emocionais dos estudantes para que, por meio dele, possam construir e reconstruir suas experiências de vida com significado. Esses aspectos precisam ser repensados pela escola, destacando o momento pandêmico em que estamos atravessando

O contexto em que a escola foi fundada, o espaço e o tempo escolares, a organização pedagógica, os rituais estabelecidos no interior da escola, os modos de fazer reorganizados a partir da pandemia da COVID-19, as crenças e práticas eleitas pelos atores da instituição – de modo especial nesta tese –, o pedagogo escolar, sua formação profissional, a forma como participa e partilha poder constituem elementos da cultura escolar a serem investigados, pois, contribuem para contar a história da cultura daquela instituição, a fim de interpretar de que maneira essa cultura impacta as mudanças e permanências que ali se estabeleceram.

Para Deal e Peterson (2009, p. 5), “a cultura nas organizações bem-sucedidas surge no caldeirão de significados em algum lugar entre mistério e métricas. É a união, a esperança e a fé que mantêm as pessoas juntas”. Portanto, para que os negócios tenham sucesso, é preciso comprometimento na organização e orgulho do seu trabalho; “tais

organizações se tornam instituições amadas onde pessoas entregam seu coração e alma nas rotinas e rituais diários” (DEAL; PETERSON, 2009, p. 16).

A cultura é um padrão não oficial que permeia tudo, por meio da maneira como as pessoas agem, como se vestem, sobre o que falam ou consideram tabu, se procuram colegas ou se isolam, e como os professores se sentem em relação ao trabalho e aos estudantes. “Cultura consiste na constância de significados sociais subjacentes que moldam as crenças e comportamentos através do tempo” (DEAL; PETERSON, 1990, p. 7 *apud* DEAL; PETERSON, 2009, p. 6).

Nessa mesma vertente, Schein (1992) define cultura como:

Um padrão de premissas básicas – inventadas, descobertas ou desenvolvidas por um grupo que aprende a lidar com problemas que tem funcionado bem o bastante para ser considerado válido e portanto, para ser ensinado aos novos membros como a maneira correta para perceber, pensar e sentir em relação àqueles problemas (SCHEIN, 1992, p. 12).

Deal e Peterson (2009) e Schein (1992) referem-se a culturas escolares como redes complexas de tradições e rituais, construídas ao longo do tempo, com professores, estudantes, pais e administradores, onde trabalham juntos e lidam com crises e realizações.

Os padrões culturais são altamente duradouros, tendo um poderoso impacto no desempenho, e moldam a maneira que as pessoas pensam, agem e sentem. Tudo, e nós queremos dizer tudo mesmo, na organização é afetado pela cultura e na sua forma particular e características (DEAL; PETERSON, 2009, p. 7).

As características da cultura a que os autores se referem me faz refletir sobre a consideração apresentada por Pérez Gómez (2001), a partir da sua proposta de ser a escola um espaço de cruzamento de culturas, pois, nesse contexto, é dado sentido e consistência às diferentes culturas: a cultura crítica (por meio das disciplinas científicas, artísticas e filosóficas), a cultura acadêmica (definidas pelo currículo), a cultura social (valores hegemônicos da sociedade), a cultura institucional da escola (normas, ritos, rotinas) e, ainda, a cultura da experiência do estudante, adquirida no seu cotidiano.

A cultura escolar, portanto, tem sido abordada, conforme bibliografias pesquisadas, de modos diferenciados, e como não há uma padronização em termos de nomenclatura, pode gerar dificuldades de compreensão. Pérez Gómez (2001, p. 131), por exemplo, utiliza o termo cultura organizacional, a saber:

Conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo

de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar.

A pluralidade de definições ocorre por conta do modo como a escola se caracteriza, pois é, ao mesmo tempo, uma instituição e uma organização, conforme já mencionado anteriormente. A cultura escolar abarca a cultura profissional docente, pois, é um componente privilegiado da cultura da escola, conforme Pérez Gómez (2001, p. 163): “Embora na determinação e manutenção da cultura da escola existam muitos fatores e agentes, podemos considerar que essa cultura é prioritariamente a cultura dos professores como grupo social, como grêmio profissional”. O autor define a cultura docente como “o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 164). Essa definição refere-se também à cultura do pedagogo escolar, pois ele e o professor fazem parte da mesma esfera de formação.

A cultura docente manifesta-se nas estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos professores, estejam eles atuando em sala de aula ou na função de pedagogo escolar, no modo como se relacionam com seus pares, como se comunicam e tomam decisões, na maneira como resolvem conflitos e experenciam discordâncias e acordos, na maneira como se organizam, colaboram entre si, buscam apoio na equipe pedagógica e como vivenciam o dia a dia da escola.

Embora haja predominância da cultura docente na escola, há de se considerar que, atualmente, vive-se um cenário de inseguranças e incertezas no que se refere às finalidades educativas com relação aos impactos da pandemia e ao apoio à formação continuada docente.

Vale citar ainda a escassa consideração social e procura pelo trabalho docente, bem como maior instabilidade e exigência para atender às demandas sociais, políticas, tecnológicas e inconstâncias vividas na atualidade. Pérez Gómez (2001) destaca que o grande desafio a ser enfrentado refere-se ao envolvimento de forma voluntária dos atores da escola nos modos de fazer e pensar o currículo e que contribuiriam com a área educacional e, conseqüentemente, promoveriam mudanças de aspectos sedimentados na cultura escolar. A partir da pandemia da COVID-19, esses modos de fazer e pensar são reestruturados e repensados. As tecnologias ganham maior visibilidade e tornam-se imprescindíveis no cotidiano escolar, que se constitui, atualmente, de forma híbrida, parte remota, parte presencial, sendo retomada aos poucos.

Pérez Gómez (2001) destaca a importância de compreender a cultura da escola por meio da pesquisa e análise das histórias e crenças ali concretizadas, para que essa rede de significados possa ser desvelada, pois, essa ação permitirá que os elementos culturais e o papel de cada ator dentro da escola e da comunidade da qual faz parte sejam identificados e explicitados.

Libâneo (2001) considera que o grande desafio da pedagogia, na atualidade, é lidar com as incertezas, articular a vida da escola com a vida em sociedade, repensar os processos de ensino, aprendizagem, formação e profissionalização dos professores etc. A afirmação feita por Libâneo, em 2001, é atual em tempos de pandemia, pois vivemos um tempo marcado pelas políticas educacionais em que se evidenciam “situações de controle, regulação, sobrecarga de trabalho, responsabilização do professor e dos familiares” (SOUZA, 2020, p. 1629), num processo de ensino e aprendizagem deixado em segundo plano, pois o propósito é garantir os dias letivos e “depositar” os conteúdos. Num contexto desafiador, tornar-se bom pensador requer dispor de algumas ferramentas. Ritchhart (2015), nesse sentido, desenvolveu uma pesquisa sobre a cultura do pensar, por meio do uso de rotinas de pensamento, como ferramenta para tornar o pensamento visível, e destaca temas a serem exercitados nessa cultura: comprometimento, comunidade, equidade, envolvimento, desafio e conexão.

O comprometimento deve ser com a nossa aprendizagem e com a do outro, pois, segundo Ritchhart (2015), para desenvolver a cultura do pensar, é preciso haver um propósito de aprendizagem que irá fornecer uma direção e um objetivo a serem alcançados. Esse comprometimento entre a aprendizagem individual e os membros do grupo ajuda a criar um senso de comunidade e sentimento reforçado, por meio da promoção da equidade dentro do grupo. Para desenvolver a equidade, as pessoas precisam partilhar liderança e valorizar a contribuição de cada um, numa estrutura não hierárquica. Ao estar comprometido com o grupo, haverá envolvimento com ele e, se alguém não está envolvido no processo de aprendizagem, todos devem se engajar, a fim de estimular essa pessoa. Assim, surge outra qualidade: o desafio de fazer o melhor possível por si e pelo outro, afinal todos estão aprendendo e o momento pandêmico exige discussão e reflexão dos atores da escola, a fim de melhor reorganizar o currículo e o trabalho pedagógico.

Portanto, a cultura do pensar requer conexão com o que se tem em mãos: no assunto, no líder, em cada um e na aprendizagem, porque, “uma cultura do pensar produz sentimentos, energia e até alegria que podem impulsionar a aprendizagem e nos motivar

a fazer o que às vezes pode ser um trabalho mental difícil e desafiador¹³” (RITCHHART, 2015, p. 5).

Ritchhart (2015) acredita que a cultura é uma ferramenta oculta de transformação das escolas e oferece aos estudantes a melhor aprendizagem possível. Tradicionalmente, os legisladores educacionais consideram o currículo como uma ferramenta de transformação e, por outro lado, assumem que professores meramente repassam o currículo para seus estudantes. Na realidade, o currículo é legitimado com os estudantes e o jogo ocorre dentro da dinâmica escolar ou da cultura da sala de aula. “Assim a cultura é fundacional. Irá determinar como o currículo se aproxima da vida¹⁴” (RITCHHART, 2015, p. 6). Portanto, a cultura é uma chave de transformação que nos permite compreender como um grupo cultural é criado, sustentado e pode ser melhorado, pois, a cultura emerge e define um grupo.

A colaboração é considerada essencial para o desenvolvimento dos professores (IMBERNÓN, 2010; HARGREAVES, 2002) sem renunciar à independência profissional. Numa cultura colaborativa, as relações são espontâneas e orientadas para que os professores cumpram as atividades pedagógicas e atendam às exigências da escola, podendo haver observação mútua, pesquisas e reflexão, a fim de ampliar a prática, buscar melhores alternativas e aperfeiçoar o trabalho docente. Desse modo, “a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação dos professores, deve levar em conta a formação colaborativa” (IMBERNÓN, 2010, p. 63).

As escolas onde existem objetivos partilhados, o sentido de responsabilidade em fazer a diferença, a colegialidade, uma cultura de desenvolvimento contínuo, a convicção de que aprender é para todos e um processo que nunca termina, uma predisposição para correr riscos, o sentido de interdependência no apoio e na reocupação/atenção aos outros, o respeito mútuo, a abertura e que celebram a realização pessoal e organizacional (ao estimular a autoconfiança, em vez de a minar) têm sido capazes de redescobrir valores em vez de se contentarem com a sobrevivência (DAY, 2001, p. 133).

Portanto, as escolas que buscam mudanças, reformas estruturais e curriculares e estão em constante movimento num processo contínuo de aprendizagem precisam ser conduzidas por gestores que acreditam e promovem a aprendizagem dos seus professores e, conseqüentemente, dos seus estudantes. Para Schein (1992) e Hargreaves

¹³ Tradução da autora. Texto original em inglês: *A culture of thinking produces feelings, energy, and even joy that can propel learning forward and motivate us to do what at times can be hard and challenging mental work.*

¹⁴ Tradução da autora. Texto original em inglês: *Thus culture is foundational. It will determine how any curriculum comes to life.*

(2002), cabe aos gestores escolares fazerem a criação e a gestão da cultura escolar. Segundo Hargreaves (2002, p. 161), as culturas colaborativas “sustentam o trabalho intelectual e emocional da mudança educacional”, representando formas eficazes de desenvolvimento profissional docente, sustentado por liderança escolar de qualidade.

Essas diferentes concepções de cultura, ora se aproximam, ora se contrapõem e/ou se complementam. Entretanto, é ponto em comum a ideia de que há uma integração entre as pessoas, a sociedade e a cultura. Desse modo, para trabalhar com elas faz-se referência à Psicologia, à Sociologia e à Antropologia Cultural, a fim de clarear o estudo em um campo maior que é a Educação. É com base nesses três campos de saber, nessas vertentes, que se pretende apresentar a fundamentação teórica, tendo a cultura escolar como principal eixo e sem pretensão de esgotar os temas.

Vygotsky, pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das pessoas ocorre em função das interações sociais e condições de vida, aponta que somos o que somos porque criamos, aprendemos e reconstruímos a cultura formada por elementos materiais e simbólicos, obtidos na cultura da comunidade. Destaca que “a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VYGOTSKY, 1994, p. 40). De acordo com o autor, a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo constitui-se em um movimento dialético e histórico:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2014, p. 115).

Para compreender os processos de aprendizagem das pessoas, é preciso aproximar-se do todo em que está inserido, pois é numa relação dialética entre o todo e as partes que nos constituímos. O surgimento do trabalho, a transformação da sociedade e o desenvolvimento da linguagem possibilitam a constituição das pessoas nas relações sociais. Para Vygotsky (1994), as pessoas constituem-se e organizam conceitualmente o mundo por meio das interações com o outro mais experiente. É no plano sociogenético que o autor se refere ao homem como constituinte e constituído pela cultura da qual faz parte. Desse modo, “o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação desse meio” (VYGOTSKY, 2014, p. 25).

O autor destaca a linguagem como instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, é por meio dela que as pessoas se comunicam e organizam o pensamento. O seu uso envolve a generalização do mundo, dependendo da cultura em que está inserida e pode ser expressa por atitudes e comportamentos, por meio da troca de normas e experiências compartilhadas (VYGOTSKY, 1994). Graças à apropriação da linguagem e da utilização de instrumentos de mediação que o meio oferece, as pessoas se apropriam dos significados sociais. Esses instrumentos, porém, precisam ser internalizados por meio da consciência formada, a partir das relações sociais que o indivíduo estabelece, partindo das interpsicológicas (sociais) para a construção de um plano intrapsicológico (individual). Para o autor, “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” e essa transformação será “resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994, p. 75).

Em outras palavras, as funções psicológicas superiores, citadas por Vygotsky, dentre elas, a linguagem, só serão desenvolvidas individualmente porque o sujeito se relaciona culturalmente com outros, mediado por sistemas simbólicos (ZATERA, 2020). Quando tratamos da cultura escolar, isso ocorre de modo similar, tendo em vista que os múltiplos significados construídos na coletividade do espaço escolar formarão, em grande medida, o indivíduo que atua nesse espaço. Sendo assim, para esta tese, a cultura escolar é estudada, observada e pesquisada considerando seu aspecto processual, suas contradições e conflitos, a partir do funcionamento de uma instituição pública de educação básica, com base no olhar dos gestores e pedagogos escolares.

Outros autores apresentam diferentes aspectos de manifestação de uma cultura e a nomeiam da seguinte maneira: visíveis (VIÑAO FRAGO, 2001); estáticas e dinâmicas (ELÍAS, 2015); visíveis e invisíveis (NÓVOA, 1995a); conscientes e inconscientes (SCHEIN, 1992); e tangíveis e intangíveis (POL *et al.*, 2007), que serão apresentadas na sequência. Essas diferentes nomeações ocorrem porque alguns aspectos da cultura são menos visíveis e de difícil percepção. Barros (2019) faz uma analogia com um *iceberg*, pois, a parte superior que se encontra acima da água é visível e a parte submersa fica fora da visão humana. Da mesma maneira, a cultura escolar apresenta aspectos facilmente perceptíveis como as diretrizes, as políticas educacionais, a estrutura organizacional da escola, e outras estão ocultas, como os sentimentos, os valores, as relações entre os grupos etc. De acordo com o autor, esses aspectos ocultos são mais difíceis de compreender, interpretar e serem modificados, portanto, mantém a cultura escolar resistente às mudanças.

Os elementos básicos da cultura escolar definidos como tangíveis se manifestam por símbolos verbais, visuais e comportamentais. Os intangíveis incluem valores assumidos, normas e relações (POL *et al.*, 2007). Portanto, tangíveis se assemelham à zona de visibilidade e intangíveis à zona de invisibilidade, apresentadas por Nóvoa (1995a).

Elías (2015) refere-se ao caráter estático da cultura, por participar ativamente na socialização das pessoas e na introdução dos novos membros à realidade social. No entanto, sugere que, à medida que novos membros interagem, trazem novas ideias e pontos de vista e, por isso, a cultura escolar apresenta-se de forma dinâmica, ou seja, ela deve levar em consideração a história da instituição ao longo do tempo (DEAL; PETERSON, 2009; JULIA, 2001) e sua natureza em constante processo de mudança (NÓVOA, 1995a; VIÑAO FRAGO, 2001).

Para Viñao Frago (2001, p. 30), a cultura escolar se articula nos seguintes aspectos visíveis:

Nas práticas e rituais da ação educativa: graduação e classificação dos alunos, na divisão do conhecimento em disciplinas independentes e sua hierarquia, na ideia de classe como um espaço tempo administrado por um só professor, na distribuição e uso do espaço e tempo, nos critérios de avaliação e aprovação dos alunos; No ritmo em que as aulas são organizadas, nos modos, normas e instruções de relação e comunicação didática na aula, entre professores e alunos e entre os alunos; Nos modos organizativos, formais (direção, limites, assembleias) e informais (formas de tratamento, saudações, atitudes, grupos, conflitos, formas de comunicação), modos de funcionamento do corpo docente e relações entre seus atores – professores, alunos e famílias; Nos discursos, palavras, expressões, frases, modos de comunicação, representações mentais e rituais que dão sentido e coesão ao conjunto¹⁵.

Mesmo estando integrada e sujeita a contextos socioculturais mais amplos, Nóvoa (1995a, p. 29) reitera que a escola produz sua cultura interna revelada por meio de valores, representações, expectativas e crenças dos diferentes atores que ali transitam. O autor distingue “*cultura interna* (conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização) e *cultura externa* (variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade)”. Dessa forma, o autor sugere distinção entre estrutura e cultura

¹⁵ Tradução da autora. Texto original em Espanhol: *En las prácticas y rituales de la acción educativa: la graduación y clasificación de los alumnos, la división del saber en disciplinas independientes y su jerarquía, la idea de la clase como un espacio-tiempo gestionado por un solo maestro, la distribución y usos del espacio y del tiempo, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos etc. La marcha de la clase, es decir, los modos, a la vez disciplinarios e instructivos de relación y comunicación didáctica, en el aula, entre profesores y alumnos y entre los alumnos; Los modos organizativos, formales - dirección, claustro, secretaría etc. - e informales - tratamiento, saludos, actitudes, grupos, prejuicios, formas de comunicación etc. -, de funcionamiento del centro docente y relaciones entre sus actores - profesores, alumnos y familias; Los discursos, palabras, expresiones, frases, modos de conversación y comunicación, representaciones mentales y rituales que dan sentido y cohesión al conjunto.*

organizacional, ou seja, os aspectos estruturais e formais de uma escola não evidenciam totalmente sua cultura interna.

A cultura organizacional é composta por elementos vários, que condicionam tanto a sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade. Definidos numa perspectiva antropológica, estes elementos integram aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica (NÓVOA, 1995a, p. 30).

Portanto, Nóvoa (1995a, p. 30-31) considera que a cultura organizacional da escola se apresenta em dois sistemas: “zona de invisibilidade” e “zona de visibilidade”.

Na zona de invisibilidade, estão contidos os valores, as crenças e as ideologias dos membros da instituição. Para esse autor, nessa zona, encontram-se os “elementos-chave das dinâmicas instituintes e dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais”. Na zona de visibilidade, encontram-se *manifestações verbais e conceituais* (fins e objetivos, currículo, linguagem, histórias, heróis e estrutura da instituição), *manifestações visuais e simbólicas* (arquitetura, mobílias, ocupação dos espaços, conservação, logotipos, lemas, uniformes, imagem exterior) e, por fim, as *manifestações comportamentais* (rituais, cerimônias, ensino e aprendizagem, normas, práticas pedagógicas, festas, modos de acolher estudantes e professores novos, familiares, autoridades locais etc.).

Schein (1992, p. 17) propõe três diferentes níveis para se referir ao grau em que o fenômeno cultural pode ser observado de forma consciente ou inconsciente: “artefatos, crenças e valores adotados e premissas básicas subjacentes”¹⁶. O autor afirma que a cultura pode ser analisada em vários níveis diferentes e usa o termo *nível* para indicar em que grau o fenômeno cultural é visível para o observador. Os três níveis de cultura variam desde manifestações muito tangíveis e evidentes, que podem ser vistas e sentidas, até as suposições inconscientes profundamente arraigadas que as pessoas mantêm (SCHEIN, 1992). Schein também usou o termo *premissas básicas* ao invés de *valores*, na medida em que as premissas tendem a ser adotadas pelos membros do grupo e não são negociáveis. Já os valores são abertos à discussão e as pessoas podem concordar com eles ou discordar deles.

O nível chamado *artefatos* inclui todos os fenômenos que se podem ver, ouvir e sentir, como exemplos: estrutura física de um ambiente, linguagem, tecnologia e produtos, criações artísticas, modos de se vestir, modo como as pessoas demonstram emoções, mitos e histórias contadas sobre uma organização, valores, rituais, cerimônias

¹⁶ Tradução da autora. Texto original em inglês: *Artifacts, Espoused Values, Basic Underlying Assumptions*.

e outros. Enfim, esse nível também inclui o comportamento visível de um grupo e os processos organizacionais nos quais esse comportamento é rotineiro. Segundo Schein (1992, p. 17), “esse nível de cultura é fácil de observar e muito difícil de interpretar”, pois os elementos culturais observados são ambíguos e seu sentido só pode ser comprovado se for experienciado por alguém que viveu os mesmos valores e suposições culturais daquele contexto.

O segundo nível proposto por Schein (1992, p. 19), chamado *crenças e valores*, refere-se a um grupo de valores, estratégias, objetivos e filosofias, conjunto de crenças, normas e regras de comportamento, ideais, aspirações, ideologias e racionalizações. A validação desses valores é possível, mas não é automática, pois, certos valores são confirmados apenas pela experiência social compartilhada de um grupo. Essa validação social também se aplica aos valores mais amplos, que envolvem relacionamentos com o meio ambiente, mas de maneira não testável, como religião, ética e estética. O conjunto de valores pode ser incorporado como a filosofia de uma organização e servir como um guia e uma maneira de lidar com as incertezas e dificuldades. A articulação entre os valores e a filosofia da organização pode contribuir para manter a união do grupo de pessoas, servir para revelar sua identidade e a principal missão daquela instituição.

Esses valores, crenças e normas observados no segundo nível de cultura são parte importante da cultura de uma organização, que se institui ao longo do tempo, e são exclusivos de determinada organização. As crenças e valores adotados podem ser capturados por meio de entrevistas e observações, porém, é importante destacar que valores e crenças nem sempre são explicitamente declarados ou pertinentes com o comportamento. Portanto, é importante analisar o terceiro nível de cultura, proposto por Schein (1992), a fim de interpretar o que realmente influencia o funcionamento da organização.

O terceiro nível de cultura é descrito por Schein (1992) como *suposições inconscientes* ou *premissas básicas subjacentes*; envolvem crenças, pensamentos, percepções e sentimentos, porém inconscientes. Embora esse nível de cultura esteja tipicamente oculto e mais difícil de reconhecer, é poderoso, pois revela a maneira como as pessoas na organização comportam-se.

Para entender a cultura organizacional, é preciso examinar crenças e valores adotados que exercem forte influência na percepção, pensamento, sentimentos e comportamento da equipe. Portanto, para interpretar a cultura da escola, é possível usar os três níveis de cultura organizacional de Schein (1992) como uma estrutura conceitual. Esses níveis auxiliam na análise da cultura escolar e no desenho e verificação de

suposições para determinar a relação entre a cultura organizacional e o modo como o trabalho dos pedagogos escolares é desenvolvido em uma escola de educação básica da rede pública estadual.

Em síntese posso inferir que as classificações dos elementos culturais propostas em níveis ou sistemas, de acordo com diferentes autores, revelam elementos latentes ou implícitos, visíveis ou invisíveis, porém, se assemelham e estão conectados, à medida em que influenciam, revelam e expressam a cultura de uma instituição, como mostram os quadros 10 e 11.

Quadro 10 - Níveis de cultura

SCHEIN, 1992		
NÍVEIS DE CULTURA	FATORES	PRESSUPOSTOS
Artefatos	Fenômenos que se podem ver, ouvir e sentir.	A estrutura física de um ambiente, linguagem, tecnologia e produtos, criações artísticas, modos de se vestir, modo como as pessoas demonstram emoções, mitos e histórias contadas sobre uma organização, valores, rituais, cerimônias. Comportamento visível de um grupo e os processos organizacionais nos quais esse comportamento é rotineiro.
Grupo de valores	Estratégias, objetivos e filosofias, conjunto de crenças, normas e regras de comportamento, ideais, aspirações, ideologias e racionalizações. Relacionamentos com o meio ambiente, religião, ética e estética.	Experiência social compartilhada em grupo. Nem sempre são explicitamente declarados ou pertinentes com o comportamento dos atores da instituição.
Suposições inconscientes	Crenças, pensamentos, percepções e sentimentos inconscientes.	Revela a maneira como as pessoas na organização comportam-se.

Fonte: adaptado de Schein, 1992.

Quadro 11- Níveis de sistemas

NÓVOA, 1995a		
SISTEMAS	CATEGORIAS	FATORES
VISÍVEIS	Manifestações verbais e conceituais.	Fins e objetivos, currículo, linguagem, histórias, heróis e estrutura da instituição.
	Manifestações visuais e simbólicas.	Arquitetura, mobílias, ocupação dos espaços, conservação, logotipos, lemas, uniformes, imagem exterior.
	Manifestações comportamentais.	Rituais, cerimônias, ensino e aprendizagem, normas, práticas pedagógicas, festas, modos de acolher alunos e professores novos, pais, autoridades locais etc.
INVISÍVEIS	Valores, crenças e ideologias.	Dão significado às ações sociais, referência para as condutas individuais e grupais, mobilizam os atores e qualificam as atividades do cotidiano escolar, aspectos consensuais e de conflito que dão sentido às relações sociais.

Fonte: adaptado de Nóvoa, 1995a.

A cultura escolar é estudada também pelo campo da administração e gestão da educação, por Deal e Peterson (2009) e Schein (1992). Deal e Peterson (2009, p. 1) apresentam pesquisas sobre a cultura organizacional de algumas empresas. Já na introdução do livro, Deal e Peterson (2009) apresentam a frase: “Se as escolas funcionassem mais como negócios” e sugerem que a cultura de uma empresa tem um papel importante para o seu sucesso. Revelam que organizações altamente respeitadas desenvolveram uma rede compartilhada de costumes e tradições informais, que impregnam trabalho com significado, paixão e propósito, e que os gestores mencionam a cultura da instituição nos primeiros minutos das entrevistas realizadas em suas pesquisas.

Essa proposição se contrapõe à ideia de Nóvoa (1995a, p. 16), ao afirmar que escolas são diferentes de outras instituições; não podem ser pensadas como empresas ou fábricas: “a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta”. Há, nas instituições escolares, complexidade técnica, científica e humana, portanto, são diferentes das organizações sociais pelo modo como se organizam em sua estrutura de funcionamento, bem como devido às decisões tomadas no seu interior, tidas como singulares. A ação educativa realizada na escola supera, ou deveria superar, a produção de objetivos da gestão da escola, na medida em que assume uma ação transformadora. Afinal, enquanto uma empresa objetiva fins lucrativos e trabalha com bens materiais, a escola lida com a educação, cuja especificidade do trabalho cotidiano implica na “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades” (SAVIANI, 2008, p. 12). Portanto, as escolas são organizações em que se sobressaem as interações entre as pessoas com o objetivo de promover a formação humana, envolve relações sociais e construção de trabalho coletivo.

Em termos gerais, a partir das bases teóricas aqui levantadas, defino a cultura escolar como padrões de significados transmitidos ao longo do tempo, incluindo normas, valores e crenças, que expressam os modos como as pessoas pensam e atuam na escola. Esses padrões possuem características resistentes e outras flexíveis, em constante mudança. As características que perduram são aquelas transmitidas pelas pessoas que estão na escola há mais tempo, os veteranos, e as características que sofrem alterações são aquelas com caráter dinâmico, sujeitas a maior interação entre os atores da escola, abertas a novas ideias e enfoques.

Conhecer a cultura da escola é conhecer a identidade da escola; permite-nos reconhecer o que ocorre na escola, quem são os atores que sustentam algumas tradições e mudanças, como elas acontecem, quais são suas origens. Por meio da análise e

interpretação dos elementos culturais, é possível compreender o que se passa no interior de uma escola. É importante destacar, segundo Viñao Frago (2001), que há de se evitar o olhar para as continuidades e permanências que persistem nas escolas e observar as possibilidades de mudanças e renovações que elas também possuem, pois, a cultura escolar é estável, porém, possui propriedade dinâmica de renovação. Por oferecerem uma identidade organizacional aos sujeitos que nela atuam, as culturas organizacionais são “fonte de estabilidade e de continuidade” (BARROS, 2019), pois o seu conhecimento permite que a integração e o comprometimento coletivo, a fim de alcançar objetivos educacionais definidos.

4 O PEDAGOGO ESCOLAR

As reflexões que trago neste capítulo objetivam apresentar brevemente um histórico da Pedagogia no Brasil, com a intenção de abordar a origem desse curso e como a formação inicial dos pedagogos escolares foi ofertada para atuar na gestão de escolas de Educação Básica. Adentro, ainda, em aspectos relacionados à formação continuada desse profissional e suas atribuições no estado do Paraná e finalizo o capítulo discorrendo sobre as contribuições dessa formação para desenvolver suas funções na instituição em que atua. Ilustro a teoria a partir de falas das entrevistas realizadas com os pedagogos escolares nas etapas 1 e 3 da pesquisa, ao descrever como ocorre o processo de formação continuada em escolas públicas paranaenses.

4.1 O CURSO DE PEDAGOGIA E O PEDAGOGO ESCOLAR

Minha busca pelo curso de Pedagogia decorreu da minha primeira experiência profissional docente. Como havia cursado o curso do Magistério de nível médio, logo atuei em sala de aula e gostei da sensação de poder ensinar e, para isso, precisaria aprender como fazer esse trabalho da melhor forma. Percebi que meus colegas também estavam em busca de uma formação integral para desempenhar a profissão docente e isso requeria, portanto, que os processos pedagógicos fossem aperfeiçoados, afinal, conforme Saviani (2008, p. 10), “o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência” e somente o curso de nível médio não seria suficiente.

Por esse motivo, retomo a especificidade da Pedagogia, como assegura Libâneo (2010), pois essa área do conhecimento passa por um período de descrédito e, assim, outras áreas acabam por ocupar-se de seu objeto de estudo, que é a prática educativa, por vezes, desvalorizando suas especificidades enquanto ciência. A Pedagogia é:

o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (LIBÂNEO, 2010, p. 30).

Se a Pedagogia se ocupa da educação intencional, portanto, cabe a ela investigar os fatores, processos e meios para a formação do cidadão em uma determinada sociedade. São os resultados dessa investigação que nortearão a ação educativa e darão um sentido à atividade de educar. Atuam nesse campo não somente profissionais que se ocupam de domínios e problemas educativos, mas também se dedicam às “atividades de pesquisa,

documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições” (LIBÂNEO, 2010, p. 37). Nesta pesquisa, por exemplo, há pedagogos atuando na coordenação pedagógica, na direção da escola, na docência e na sala de recursos multifuncionais, realizando Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Historicamente, o pedagogo escolar apresenta-se com características indefinidas. O curso de Pedagogia não revela uma identidade esclarecedora a respeito da atuação do profissional pedagogo, desde sua formação geral até as habilitações específicas, como evidenciadas anteriormente e reforçadas por Libâneo (2010).

No intuito de suprir as necessidades educacionais vividas nos diferentes momentos históricos, o pedagogo torna-se um profissional ora especialista, ora generalista. Por isso, há a necessidade de especificar o pedagogo que atua na escola, reconhecendo-o como pedagogo escolar e como acontece sua formação continuada.

A partir disso, surge a necessidade de refletir e compreender como se dá a formação de profissionais que se ocupam do estudo da educação, ou seja, os pedagogos que atuam em vários campos educativos, entre eles e foco desta pesquisa, a escola.

Considerando que a Pedagogia no Brasil passa por constantes mudanças legais e a trajetória desses profissionais, em sua maioria, é delineada pela busca de uma educação de qualidade e autoformação, apoio-me em Romanowski (2012) para ilustrar algumas dessas mudanças: os cursos normais de nível médio sofreram reformulações; as licenciaturas curtas foram extintas; uma nova organização dos cursos de nível superior de licenciaturas foi alvo de debates e pesquisas, bem como o estabelecimento de grupos de estudos para organizar novas propostas. Estas basearam-se em melhorias para o ensino, formação docente e busca por valorização salarial para esses profissionais.

O esquema 3 + 1, que consistia em cursar o bacharelado com disciplinas específicas nos três primeiros anos seguida de um ano de disciplinas pedagógicas, marcava a organização do currículo de licenciatura em Pedagogia até a década de 1960. Esse fato demonstra uma oscilação do curso entre o bacharelado e a licenciatura.

A formação de bacharel em Pedagogia, prevista em 1939, contava com sua primeira regulamentação no Brasil, de acordo com o decreto-lei n. 1.190/39, promulgado pelo Governo Federal, em seu Artigo 51, “para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia” (BRASIL, 1939).

Devido à necessidade de formação de professores para a escola primária, foi preciso que o curso de Pedagogia incluísse a formação de professores para ministrar disciplinas pedagógicas no Curso Normal Colegial ou Curso de Magistério. Como consequência, o curso de Pedagogia passou a ser constituído por licenciatura e formação do bacharel com especialização em supervisão pedagógica, administração escolar, inspeção escolar e orientação educacional, conforme elucida Romanowski (2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/LEI 4.024/61) estabeleceu a exigência da formação superior para o ensino das disciplinas do curso Normal de nível médio (BRASIL, 1996). O Parecer CFE 292/62 determinou a carga horária e o currículo dos cursos de licenciatura e o Parecer CFE 52/65 redefiniu a duração desses cursos.

As reformas de ensino preconizadas pelas Leis 5.540/68 e 5.692/71 inovaram com a criação das licenciaturas curtas, com curso em menor tempo, o que impulsionou menor credibilidade na formação docente, devido ao aligeiramento do processo de formação. Esse formato se estendeu, pois concluí minha graduação em 1988 e, nesse período, o curso de Pedagogia era ofertado num tempo previsto para conclusão em 3 anos, com aulas de segunda-feira a sábado.

Surge, nesse período histórico, a formação dos “especialistas em educação”, que contava com orientadores educacionais, supervisores escolares, administradores e outras habilitações, como aponta Romanowski (2012). Foi essa proposta de formação por habilitações que contribuiu para a efetivação da divisão do trabalho nas escolas. Portanto, a separação do trabalho escolar entre planejamento e execução aumentou o controle do trabalho docente e restringiu os níveis de responsabilidade e autonomia do professor.

Em meados dos anos 80, os debates e discussões sobre a sistemática de formação de educadores foram retomados, pois,

O movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, representado hoje pela Anfope, produziu, ao longo destes anos, documentos bastante expressivos do debate, tendo exercido efetiva influência na concepção de formação de professor e na reformulação de currículos em algumas Faculdades de Educação (LIBÂNEO, 2010, p. 50).

Atualmente, o pedagogo trabalha em diversas áreas, sendo professor licenciado, da Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental; pedagogo na Educação Básica e em diferentes contextos educativos não formais.

Para Libâneo (2010, p. 52), “o pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades

e manifestações”. Evidencio, portanto, a importância desse profissional dentro da escola, pois é ele o elo entre professores, alunos e familiares. A organização do seu trabalho envolve diferentes dimensões, como o projeto político-pedagógico, o plano de ação, o planejamento do ensino, a avaliação da aprendizagem, a organização do trabalho na hora-atividade, a organização do trabalho nos conselhos de classe. É ele também o profissional responsável por informar os pais sobre o aproveitamento escolar dos alunos, assim como fazer os encaminhamentos necessários, a fim de atender às necessidades de cada estudante. Sua atuação é imprescindível nas situações peculiares do processo de ensino: implicações psicológicas, sociais, culturais, detecção de problemas de aprendizagem (LIBÂNEO, 2010), de relacionamento entre os alunos e entre alunos e professores etc.

A fala da pedagoga Miriam ilustra essa premissa: *“Eu tenho que fazer esse elo entre família, professores, pedagogos, funcionários a fim de que os alunos possam ser atendidos e entendidos na questão da aprendizagem”*. A pedagoga Nilza relata:

Eu trabalho com projetos, acompanhamento do trabalho do professor, desenvolvimento da aprendizagem do aluno, atendimento aos pais relacionado à educação de seus filhos. Essa Correria na escola.

Libâneo (2010, p. 54) ressalta que o fenômeno educativo requer uma abordagem pluridisciplinar, sendo necessário que a Pedagogia se responsabilize pela “reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos”.

Assim, professores e pedagogos são responsáveis pelo processo educativo, não sendo o primeiro controlador do segundo; pelo contrário, “pedagogos e docentes têm suas atividades mutuamente fecundadas por conta da especialidade de cada um, da experiência profissional” (LIBÂNEO, 2010, p. 63).

Contudo, a função do pedagogo nem sempre foi interdisciplinar, pois, a história da pedagogia no Brasil nos revela que esse profissional tinha basicamente dois campos de especializações distintos: supervisão, orientação escolar ou administração escolar, funções ligadas ao assistencialismo e ao controle e fiscalização do trabalho do professor.

Percebe-se, nas falas dos pedagogos pesquisados, uma visão reducionista e generalizada do seu papel como aquele que fiscaliza o trabalho do professor, verifica os planejamentos de ensino, atende os alunos nas suas necessidades básicas e, em segundo plano, pedagógicas. A fala da pedagoga Miriam ilustra essa situação, concebida como natural, parte do seu trabalho e que ainda ocorre na atualidade:

Tenho que auxiliar o professor, tenho que ver o seu planejamento, tenho que me reunir com as pedagogas para tratar de diversos assuntos, [...] e até um

funcionário que tem dúvida sobre documentação de aluno tenho que falar com o secretário (MIRIAM).

Historicamente, a profissão de pedagogo apresenta algumas subdivisões, sendo uma delas a de supervisor. Nesse aspecto, era da competência do pedagogo estar à frente de discussões e decisões a respeito do processo de ensino e aprendizagem dos discentes no ambiente escolar, direcionando os professores quanto ao planejamento e às avaliações. Cabia, portanto, ao pedagogo supervisor discutir com os professores acerca do planejamento e sua aplicação, bem como supervisionar os instrumentos e critérios de avaliação. Essas atribuições contribuíram para que o pedagogo na função de supervisor pedagógico se associasse a uma perspectiva autoritária perante os professores, alunos e familiares. Assim, não era visto como orientador, mas, como aquele que supervisiona o planejamento e o trabalho do professor em sala de aula. Porém, seu trabalho estava conectado ao administrador pedagógico da instituição, com o intuito de proporcionar melhorias ao ambiente escolar e ao processo de ensino e aprendizagem. Há de se considerar, no entanto, de acordo com minhas observações e experiência que tive como professora, que o contrário também acontece, pois nem sempre o pedagogo ocupa uma posição autoritária ou exerce boa liderança na comunidade escolar.

A origem da profissão do supervisor escolar esteve marcada pela lógica capitalista do processo de produção industrial no Brasil. Nesse contexto, havia a necessidade de separar o pensar e o fazer, a fim de reduzir custos e ampliar a produtividade. Essa característica do momento histórico industrial foi associada ao modelo de educação escolar, conforme Almeida e Soares (2012).

De acordo com Pimenta (1995), a ação do pedagogo com a função de orientador educacional no Brasil na década de 1970 sofreu influência das experiências desenvolvidas nos EUA e na França. O modelo norte-americano era pautado em técnicas e instrumentos de orientação educacional, por meio de princípios como cidadania, vocação, saúde, formação de hábitos de estudos, organização de fichas de acompanhamento individual do aluno com relação a comportamento e aprendizagem etc. Já o modelo francês desenvolveu um serviço de psicologia escolar com a finalidade de conhecer melhor o aluno e elaborar um dossiê, a fim de realizar atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como orientação às respectivas famílias. O pedagogo desenvolvia, portanto, um trabalho de aconselhamento individual e grupal, baseado nas informações colhidas e arquivadas durante a aplicação de testes psicológicos e observações.

Essas duas funções, a de supervisor escolar e orientador educacional, contribuem para a criação de estereótipos da época, “o orientador como o defensor do aluno, aquele

que protege o aluno e se coloca a seu favor, [...] o aluno indisciplinado passou ser caso para o orientador” (PIMENTA, 1995, p. 108).

A partir da década de 1990, o pedagogo passou, gradativamente, a ser o responsável pela articulação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, o que pode ser revelado na fala da pedagoga Nilza, ao ser questionada sobre a sua rotina na escola antes da pandemia da COVID-19. Ela refere-se à diversidade no atendimento aos pais, pedagogos, professores e alunos:

Atender os pais que chegavam com alguma dificuldade e a hora que terminava de atendê-los, a gente conversava, trocava ideias relacionadas ao planejamento ou alguma dificuldade que a escola vinha enfrentando e ao longo do dia estava sempre atendendo o professor, atendendo aluno (NILZA).

Essa perspectiva, concebendo o pedagogo como responsável pela articulação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, foi garantida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9.394/1996, determinada pelo artigo 64:

Art. 64. A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, as habilitações específicas perdem esse cenário divisório e o foco volta-se para a formação do pedagogo unitário, porém, as funções orientadora e supervisora marcam a ação do pedagogo no dia a dia da escola, conforme critica Haddad (2016, p. 136):

No caso do trabalho dos pedagogos, foi veiculado um discurso da superação do trabalho fragmentado dos especialistas pelo pedagogo unitário. No entanto, na prática os pedagogos se veem subsumidos por uma quantidade enorme de atribuições a ele conferidas com um quadro reduzido de profissionais. Algumas conquistas foram garantidas aos pedagogos, o que caracteriza-se dentro de um projeto reformista. Ao lhe conceder alguns benefícios impede-se que os pedagogos revoltam-se com os processos de intensificação que o seu trabalho tem sofrido e conforme-se com a realidade a que são submetidos, sobre o discurso ideológico do pedagogo unitário.

Dessa maneira, o trabalho do pedagogo parece ser inovador, pois lhe concede maior autonomia para atuar em diferentes frentes, porém, pode se sobrecarregar de atribuições, como revelou a pedagoga Nilza, ao falar sobre a rotina na escola, o que é confirmado pela pedagoga Sandra Regina. Observo que ambas se referem à sobrecarga de trabalho e uma delas entende que foi por meio do planejamento que conseguiu se organizar.

Nosso desafio é ter que atuar em vários lugares o tempo todo, [...] eu queria dar conta de tudo e acabava que eu não conseguia fazer nada, no final do dia era essa questão. Então esse é um grande desafio mesmo, da rotina que a gente tem, que é intensa, mas eu tenho que saber trabalhar com essa intensidade, né? Então eu preciso me organizar e a forma que eu achei melhor foi através do planejamento. (SANDRA REGINA)

Portanto, cabe aos próprios pedagogos lidarem com as suas inúmeras atribuições, a fim de se organizar melhor nessa perspectiva de pedagogo unitário, que pode escamotear a ideia daquele capaz de fazer tudo na escola, pois tudo cabe a ele. Frente à quantidade e diversidade de atribuições, esse profissional precisa assegurar, em conjunto com os professores, a articulação da gestão e a organização da escola, o que implica na responsabilização e compartilhamento de tarefas com os demais integrantes da gestão e do corpo docente. De acordo com Thurler (2001, p. 189), é preciso que haja inovação na cultura das organizações escolares, que pode ser realizada a partir de alguns eixos, como “incitar a cooperação profissional pela responsabilidade partilhada”, “aprender a pedir e a prestar contas”, “desenvolver uma nova percepção da autoridade e do poder”, entre outros.

Considerando os desafios da atualidade a serem enfrentados por esses profissionais da educação, saliento a importância dos debates acerca da sua formação, sobre o *lócus*, o conteúdo e como lidar com tantos desafios. Em 2006, são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006). Segundo o art. 4º do Curso de Graduação em Pedagogia:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Definiu-se, portanto, que a formação do pedagogo deveria ter como foco a docência. As funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação deveriam ser assimiladas à função docente, conforme reitera o artigo 4º:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia colocam, portanto, a docência como princípio da formação do pedagogo, e as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação devem estar atreladas à função docente. As decisões dessas diretrizes geraram conflitos naquela época até os anos atuais, devido a sua ambiguidade, pois, essas funções foram assimiladas à função docente e são também atribuições dos egressos do curso de Pedagogia.

Assim, a docência passa a ser a base da formação do pedagogo, que ocorre a partir da junção da licenciatura e do bacharelado nos cursos de Pedagogia. Esse fato gera polêmica no meio acadêmico, pois questiona-se a qualidade da formação para a docência e para a gestão em um único curso. De acordo com Dyck (2018), essa característica dual influencia a formação continuada desse profissional para atuar na cultura escolar, pois formam-se profissionais com inúmeras tarefas e sobrecarregados de exigências.

Passados treze anos, ocorre a mais recente mudança em relação à formação inicial de professores para a educação básica e se deu por meio da resolução CNE/CP de 02 de dezembro 2019, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais que institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores para a educação básica (BNC-Formação).

Essa nova resolução traz implicações e determinações que expressam interesse político, cultural e histórico. Ela encontra-se vinculada à LDBEN n.º 9.394/96 e precisa ser colocada em prática a fim de garantir a qualidade da educação e a formação dos profissionais da educação básica (BRASIL, 1996). A desvinculação da formação inicial e continuada apresentada na Resolução CNE/CP nº 02/2019 tem sido objeto de críticas das entidades científicas do campo educacional, como observado no manifesto¹⁷ realizado no I Fórum dos Coordenadores dos Cursos de Licenciatura do Setor de Educação da UFPR.

De modo geral, além de apresentar pontos importantes que fundamentam as políticas da formação docente, essa resolução traz elementos da organização curricular sobre as licenciaturas, segunda licenciatura e formação pedagógica e apresenta a BNC, base nacional comum que organiza a formação de professores, incluindo aqueles que exercem atividades de docência, demais atividades pedagógicas e de gestão.

¹⁷ Diante da publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), o Centro de Articulação das Licenciaturas (CEALI) manifesta-se contrário à implementação da referida Resolução e defende, em caráter prioritário e urgente, a sua suspensão e consequente manutenção da Resolução CNE/CP nº 02/2015, já em processo de implementação nos currículos dos cursos de Licenciatura da UFPR e de outras Instituições de Ensino Superior (IES).

A docência é, portanto, a base inicial do curso de Pedagogia. Após essa formação, será escolhida pelo estudante a fazer uma extensão para atuar na Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional, conforme destaque, a partir da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, o artigo 22, que trata da formação para atividades pedagógicas e de gestão:

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em: I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB. § 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2019, p. 11).

Portanto, a CNE de 2019 propõe divisão entre a carga horária para o curso de Pedagogia, considerando 800 horas destinadas aos conteúdos gerais e 1.600 horas destinadas para os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), totalizando 3.200 horas. No entanto, para atuar na gestão da escola, é preciso adicionar 400 horas além das 3.200 horas do curso para aprofundamento de estudos no curso de Pedagogia. Desse modo, entende-se que um ano do curso (800 horas) de formação de professores será composto de conceitos educacionais e pedagógicos e as outras 800 horas serão destinadas à prática pedagógica. O bloco prático, a que a diretriz se refere, será dividido em duas partes: metade para estágio em escolas e o restante direcionado para práticas relacionadas tanto à parte comum como a dos conteúdos da Base Nacional.

Os cursos de Educação a Distância também deverão cumprir essa carga horária de prática presencial.

Os estágios, independente da modalidade de ensino, presencial ou EAD, precisam ser um eixo articulador dos cursos de formação de professores entre a teoria e a prática; devem ser realizados presencialmente e direcionados à gestão educacional:

A prática pedagógica do curso destinado à formação profissional para a gestão educacional, de 400 horas, obrigatoriamente deve ter a orientação por docente da instituição formadora e por um gestor experiente na escola onde o aluno realiza a prática, os quais trabalham conjuntamente para o melhor aproveitamento da união entre teoria e prática e entre instituição formadora e o campo de atuação ou estágio profissional supervisionado (BRASIL, 2019, p. 30).

De acordo com a resolução para formação inicial de professores, as atividades práticas devem ser desenvolvidas desde o início da graduação e precisam ser supervisionadas por um docente da IES e por um professor experiente da escola em que a formação ocorrerá. Reitero, portanto, que o estágio é a possibilidade da práxis, união entre teoria e prática, uma oportunidade de articulação, pois coloca em ação as discussões das aulas teóricas.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO NA GESTÃO DA ESCOLA

Como o enfoque desta pesquisa dirige-se ao pedagogo do Estado do Paraná, cabe ressaltar que, como atuante em escola pública, trata-se de um profissional de carreira, admitido por concurso público. Como exigência mínima, deve ter licenciatura em Pedagogia ou Curso Normal Superior com complementação de estudos, conforme Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006). Portanto, o pedagogo é oriundo dos cursos de Pedagogia das Instituições Superiores públicas ou privadas. Sendo ele o profissional responsável pela formação continuada docente, busco saber quem é o responsável por oferecer formação continuada ao pedagogo e como essa formação acontece. É nessa perspectiva que esse subcapítulo se delinea.

O processo de formação continuada do pedagogo voltado para a gestão será aqui enfocado a partir da reflexão sobre as ideias de alguns autores como Nóvoa (1995b), Imbernón (2010, 2011), Libâneo (2018), Placco (2008, 2009), entre outros. Além disso, busquei conhecer a prática dos pedagogos do sistema de ensino estadual paranaense, utilizando informações e conhecimentos relativos à formação específica de professores para situar o pedagogo escolar, especialista em educação.

O Edital nº 37/2004 da SEED, descreve as atividades do professor-pedagogo¹⁸ genericamente e explicita suas atribuições, iniciando com a coordenação e elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação da Escola (PARANÁ, 2004b). É responsável também pelo acompanhamento e efetivação das ações propostas nos planos (PARANÁ, 2004b). Evidencia-se, nesse documento, que cabe ao pedagogo coordenar, promover, organizar, participar, avaliar e intervir no processo de formação cultural e social que acontece no interior da escola. Vale mencionar que embora a nomenclatura seja “professor pedagogo”, o pedagogo não é compreendido como

¹⁸ Professor-pedagogo, termo utilizado para o pedagogo, no Estado do Paraná, em cumprimento da lei complementar nº. 103/2004, que apresenta o plano de carreira dos professores da Rede Estadual de Educação Básica (PARANÁ, 2004a).

professor, mas como o profissional que dá suporte pedagógico aos docentes, portanto é um pedagogo escolar.

Já o Edital nº. 10/2007 da SEED destaca como primeira atribuição do pedagogo “coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação da Escola” (PARANÁ, 2007), portanto, é ele quem coordena o trabalho coletivo na escola, de forma a propiciar a organização e a efetivação do trabalho pedagógico escolar.

Destaco, portanto, que a obrigatoriedade da construção do Projeto Político-Pedagógico, determinada pela LDBEN n.º 9.394/96, com a participação dos profissionais da educação, volta-se para o trabalho do pedagogo escolar, pois, cabe a ele organizar os espaços e tempos para que o PPP seja discutido, elaborado e avaliado continuamente, a fim de redimensionar o trabalho pedagógico com objetivo de garantir a aprendizagem discente (BRASIL, 1996).

Em consonância com a atual LDBEN n.º 9.394/96, a organização da escola se dá por meio da gestão democrática, pois requer a participação de seus membros na tomada de decisões e realização de ações, que se sustentam na elaboração do PPP, construído coletivamente com outros profissionais e comunidade escolar e local, representadas por meio das instâncias colegiadas (BRASIL, 1996).

De acordo com a SEED, Edital nº 17/2013, são atribuições do pedagogo escolar oferecer suporte pedagógico direto à docência, incluindo:

coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola; administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias; elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola; elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais; acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino (PARANÁ, 2013).

Nos editais nº 37/2004 e nº 10/2007, é evidenciado o papel do pedagogo em torno da coordenação e elaboração do PPP, porém observa-se que, no edital nº 17/2013, não há destaque sobre o trabalho com o Projeto Político-Pedagógico, mas sim com a proposta

pedagógica. Menciona-se também que esse profissional é responsável pelo suporte pedagógico em relação ao planejamento, à administração, supervisão e orientação, bem como pela administração de pessoal e por atividades que envolvam o desenvolvimento profissional, ou seja, uma das suas atribuições está atrelada à formação continuada docente.

Conforme a Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Essa compreensão de formação continuada serve de referência não somente para os professores, mas para os pedagogos escolares, porém, dependerá mais do próprio profissional da educação do que das suas mantenedoras, de um projeto comum assumido coletivamente, como aponta Haddad (2016). Conforme expressa a pedagoga Miriam, em sua entrevista, ao ser questionada sobre a contribuição da escola em relação a sua formação continuada:

Olha na verdade não tem muita contribuição assim, a escola em si ou o governo não contribuem muito porque são muitas atividades rotineiras [...]. A escola contribui quando a direção diz assim 'vamos pensar no que nós precisamos, o que os professores estão pedindo, quais são as necessidades', daí a gente vai buscar (MIRIAM).

A pedagoga Nilza responde à mesma pergunta sobre a contribuição da escola em relação a sua formação continuada e relata que essa busca se dá por ela mesma, a partir das necessidades que surgem no momento:

Hoje nós temos alunos brasileiros, colombianos, haitianos e venezuelanos. A gente tem uma diversidade cultural muito grande ali dentro. Então a gente passou a ter um conhecimento também bem maior dessas culturas e também do que você tem que fazer por eles, então surgiram novas pesquisas, novos conhecimentos, novas formas de entendimento, eu tive que analisar como eles aprendiam lá pra poder estar passando aqui para os nossos professores, muitas coisas a gente tem condições de aprender (NILZA).

As falas das pedagogas revelam que, a partir das necessidades da escola, os profissionais buscam formação continuada, fazem cursos oferecidos pela SEED-PR ou cursos de especialização em outras instituições, portanto, é uma busca que depende do

interesse do pedagogo, o que mostra a importância desse profissional para sua autoformação e formação do professor.

Cabe à mantenedora de ensino da rede pública do Paraná promover condições concretas para que os pedagogos possam buscar formação continuada que os auxiliem a rever sua prática, percebendo-se como profissionais atuantes, que refletem e compreendem os processos pedagógicos. Ademais, eles são os mobilizadores da formação dos professores no contexto escolar em que atuam, pois, de acordo com a SEED, Edital nº 17/2013, cabe ao pedagogo “coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional” (PARANÁ, 2013).

Logo, fica evidente que as pedagogas, sujeitos desta pesquisa, possuem autonomia ao lidar com o seu processo de aprendizagem, pois buscam ampliar seus conhecimentos a partir das necessidades do cotidiano escolar. Isso é fundamental para que a formação continuada tenha significado para os profissionais da educação e para que atenda aos seus anseios, principalmente no tocante à melhoria da qualidade da educação.

Contudo, é necessário destacar qual é a responsabilidade das mantenedoras em relação à oferta de formação continuada a esses profissionais. No estado do Paraná, no ano de 2004, a Resolução n. 1457 estabeleceu normas para a realização de eventos de Capacitação dos Profissionais da Rede Pública Estadual de Ensino.

Nesse mesmo ano, foi criada a Coordenação de Apoio à Direção e à Equipe Pedagógica (CADEP), que, segundo Bonet e Zancanella (2013), “desenvolveu o programa de formação continuada para as equipes pedagógicas de todas as escolas da rede pública intitulada Jornada Pedagógica”. Os cursos eram desenvolvidos pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE), de modo descentralizado, em grupos por municípios. Segundo as autoras:

Nesses encontros eram discutidos e estudados assuntos como: o papel do Pedagogo e a organização do trabalho pedagógico, planejamento, currículo, avaliação do processo de ensino e aprendizagem, conselho de classe, gestão democrática, legislação educacional, correntes teóricas educacionais e suas implicações, concepção de método e metodologia, disciplina e indisciplina (BONET; ZANCANELLA, 2013, p. 9).

Já a Resolução n. 2007/2005 dispôs sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional e do Programa de Capacitação dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná, com vistas a “contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais da educação e melhoria da qualidade de Ensino” (PARANÁ, 2005).

Breckenfeld (2010) cita as modalidades de formação continuada ofertadas pelo Programa de Capacitação e explicita aquelas relacionadas diretamente à formação de pedagogos, atuantes na docência ou na gestão escolar, organizadas no quadro 12, a seguir:

Quadro 12 - Modalidades de formação continuada do pedagogo SEED/PR 2003-2010

Modalidade	Quando/como/onde ocorre e quem são os envolvidos	Conteúdos abordados/objetivos
Semana Pedagógica	Dias previstos em calendário escolar, no início de cada semestre; Atividade descentralizada (acontece em todas as escolas simultaneamente e envolve toda a comunidade interna).	Estudo e planejamento; Temas relacionados à prática e à organização do trabalho pedagógico.
Grupos de Estudo	Depende da iniciativa e adesão de professores; Aos sábados (fora do horário de trabalho), nas escolas; Pedagogo ou professor fica responsável por coordenar os trabalhos.	Estudos autônomos de textos selecionados pela SEED; Contribui para enriquecimento das discussões sobre políticas educacionais.
Itinerante	Atividade descentralizada, com eventos sediados nos NRE; Atividade obrigatória (realizada no horário de trabalho).	Conteúdos de cada disciplina e utilização de novas tecnologias em sala de aula; De 2007 a 2009: priorizou-se a implementação das DCE; Em 2010: professores e pedagogos puderam apresentar suas práticas pedagógicas como oficinas, mediante seleção dos inscritos; Conteúdos das oficinas: currículo, papel do pedagogo na mediação do currículo, DCE, gestão, avaliação.
Jornada pedagógica para pedagogos	Ofertado exclusivamente para pedagogos; Quatro etapas (de 8 h) durante o ano; A Coordenação de Gestão Escolar da SEED é responsável por elaborar a formação, selecionar os textos e designar profissionais como palestrantes; Cada NRE organiza e coordena as atividades; Pedagogos designados por cada NRE assessoram as equipes pedagógicas das escolas.	Discutir, analisar e dimensionar ações pedagógicas nas escolas; Formar o pedagogo para: coordenar a elaboração coletiva do PPP e do Plano de Ação e acompanhar sua efetivação nas escolas; orientar a elaboração do Regimento Escolar, do Plano de Trabalho Docente etc.
Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)	Público: professores e pedagogos que estejam no nível II, da classe 8 a 11 da Tabela de Vencimentos do Plano de Carreira; Programa inovador, instituído pela SEED em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior; Parceria com instituições públicas de Ensino Superior; Prevê avanço no Plano de Carreira do Magistério e tempo livre para estudos;	Focado na formação permanente dos profissionais da educação e aprendizagem dos alunos; Integração entre formação inicial e continuada; Proporcionar ao educador o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial; Produção de pesquisa acadêmica por parte do educador e aplicação de seu projeto na escola em que atua.

	<p>Dois anos de duração (no primeiro ano, o educador se afasta 100% de suas atividades na escola e, no segundo ano, 25%, com vencimentos garantidos);</p> <p>Aulas presenciais nas universidades públicas do Paraná e orientação individual com professor das universidades;</p> <p>Contato semipresencial e a distância com demais cursistas, por meio de suporte tecnológico.</p>	
--	---	--

Fonte: adaptado de Breckenfeld, (2010, p. 91-98); PARANÁ, ([2010]).

É importante destacar que as modalidades “Semana Pedagógica” e “Grupos de Estudos” valorizam a escola como locus de formação e aprendizagem, uma vez que proporcionam o debate no próprio espaço escolar. Contudo, de acordo com pesquisa realizada pela SEED (PARANÁ, 2008), as temáticas abordadas são escolhidas pela própria mantenedora e isso acaba por deixar de lado as necessidades reais de cada escola. Entre elas, destaco os temas da semana pedagógica: projeto político pedagógico e regimento escolar, construção da autonomia da escola, desempenho escolar, formação continuada, relação escola-comunidade, entre outros (PARANÁ, 2008).

Em contrapartida, o PDE, instituído em 2007, é, sem dúvida, um programa que possibilita a formação sólida, articulada ao interesse de cada educador, seja atuante na docência ou gestão, a partir da busca pela intervenção na própria realidade escolar. Além de proporcionar o afastamento remunerado para dedicação exclusiva aos estudos, exige-se que o projeto seja aplicado na escola e que os resultados sejam expressos em produções acadêmicas.

Outra vantagem do programa é a possibilidade de partilha do conhecimento produzido pelo professor/pedagogo PDE com os demais educadores da rede estadual, por meio de debates na escola e grupos de estudo, como o Grupo de Trabalho em Rede (GTR), cujos objetivos são voltados para o aperfeiçoamento dos professores da rede, mediante estudo dos professores PDE.

Em 2010, o PDE foi regulamentado por lei e tornou-se política pública do estado para a formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná, “com a meta qualitativa de melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica” (BORTOLINI; BADALOTTI; COMERLATTO, 2019, p. 71).

Contudo, a última turma aberta do PDE, até o momento, ocorreu em 2016¹⁹. No ano de 2018, apenas foi aberto Processo Seletivo Interno (PARANÁ, 2018) para aproveitamento de titulação obtida em cursos de mestrado e doutorado pelos educadores da rede estadual. Assim, professores e pedagogos que já tinham essa titulação e encontravam-se no nível II, classe 11, puderam, mediante critérios de seleção e atividades a serem realizadas (sem afastamento do trabalho), obter certificação pelo PDE. Desse modo, de 2018 a 2020 não foram ofertadas turmas de PDE para os demais educadores que atendiam os critérios de ingresso no programa.

De acordo com Bortolini, Badatotti e Comerlatto (2019), são muitas as produções publicadas, desde o início do programa, pelos próprios educadores que dele participaram, a partir de suas pesquisas e intervenções na prática pedagógica, que mostram os bons resultados obtidos, tanto em relação à formação continuada recebida, como no tocante à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem nas escolas. Entre os aspectos positivos, a pesquisa da autora destaca que o modelo de formação desenvolvido pelo PDE aproxima teoria e prática, oportuniza espaços de participação, reflexão e formação e é motivacional por oportunizar aos professores o afastamento de suas atividades de docência para se vincular à pesquisa, estreitando o elo entre a educação básica e a universidade. Há, contudo, estudos que apontam também os pontos negativos do programa, como alguns apresentados por Bortolini, Badalotti e Comerlatto (2019) pouca socialização dos projetos de intervenção com os demais educadores da escola; aplicação dos projetos de intervenção apenas para uma turma selecionada; realização do PDE apenas como progressão de carreira; o fato de o PDE ser ofertado apenas no final da carreira.

Como formação específica e exclusiva destinada ao pedagogo escolar para o trabalho na gestão, destaca-se no quadro 9, a Jornada Pedagógica com o intuito de colaborar com a construção da profissionalidade do pedagogo, discutindo, analisando e dimensionando ações pedagógicas nas escolas; de formar o pedagogo para coordenar a elaboração coletiva do PPP e do Plano de Ação e acompanhar sua efetivação nas escolas; de orientar a elaboração do Regimento Escolar, do Plano de Trabalho Docente etc.

Em 2019, um sistema de tutoria foi efetivado para fazer um acompanhamento pedagógico direto nas escolas estaduais do Paraná, numa metodologia focada na formação continuada em serviço. A tutoria pedagógica é desenvolvida por técnicos dos Núcleos Regionais de Educação, que farão o acompanhamento pedagógico nas escolas,

¹⁹ De acordo com Bortolini; Badalotti; Comerlatto (2019, p. 73), “em 2016, os professores que haviam iniciado a formação em 2014 tiveram as atividades suspensas no mês de fevereiro devido à greve da categoria, retornando em março de 2016. Assim, os docentes selecionados em 2015 iniciaram seu processo de formação apenas em março de 2016, juntamente com os docentes selecionados em 2014.”

a partir do plano de ação, observação, feedback, sugestões de encaminhamentos pedagógicos e apoio na implementação das ações planejadas. É oferecida aos professores e equipe gestora e tem como prioridade acompanhar o dia a dia da escola e as práticas dos profissionais com intuito de fortalecer a liderança, a gestão pedagógica e a aprendizagem (PARANÁ, 2019).

Com base nas informações apresentadas sobre a formação continuada ofertada pela SEED/PR a professores e pedagogos, compreendo que esse tipo de formação precisa estar atrelado à escola como espaço de troca e de reconstrução de conhecimentos. Para Marin (2003), a formação docente deve acontecer de modo contínuo por meio da interação entre os aspectos pessoais e profissionais, pois, ao apropriar-se dos próprios processos de formação, as histórias de vida dos educadores assumem um novo sentido.

Compreendo, ainda, que a formação continuada de professores e pedagogos escolares precisa estar atrelada a uma instituição aprendente, aquela que valoriza a experiência desses profissionais da educação, bem como cria condições para que eles participem da tomada de decisões, princípio de uma escola democrática. Acrescento que, de acordo com Senge (2008), a aprendizagem individual não garante a aprendizagem da instituição, porém, não há aprendizagem institucional desvinculada da aprendizagem individual.

Nesse panorama, Nóvoa (2009) evidencia o compromisso das instituições de ensino com a aprendizagem no cenário educacional e social, com o intuito de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos profissionais da educação na sociedade da informação. O autor considera necessário que haja articulação entre a formação inicial e a continuada, que se dá ao longo da carreira profissional, e que é preciso passar a formação de profissionais da educação para dentro da profissão, sendo dada atenção especial aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos professores iniciantes nas escolas.

Quando a formação de professores acontece dentro da profissão, realiza-se um movimento contínuo de renovação do conhecimento. Nóvoa (2009, p. 31) ressalta também a importância do trabalho em equipes entre os professores, pois “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola”. Para esse autor, é necessário encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, e a formação não acontece por quantidade de cursos:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995b, p. 25).

Nesse mesmo sentido, Placco (2008) considera essa modalidade de formação como um processo complexo e que não se restringe a cursos e/ou treinamentos, mas uma busca por outros saberes, a partir da apropriação de novos conhecimentos, em paralelo aos já obtidos. Para Imbernón (2011), a formação continuada deve ir além dos cursos, treinamentos e reflexão sobre a prática; deve incluir processos cognitivos e afetivos, pois,

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações. (IMBERNÓN, 2011, p. 42).

Nesse sentido, faz-se necessário uma nova proposta de formação do professor, pois é preciso considerar o meio, a equipe de trabalho, a instituição, as decisões e os comportamentos dos professores, entre outros fatores. A inovação, para uma formação comunitária, requer um papel mais ativo do professor no planejamento, reformulação de estratégias e programas de pesquisa de intervenção educacional junto com a comunidade que envolve a escola (IMBERNÓN, 2011).

Nesse movimento de desenvolvimento profissional constante, considerando a prática e os processos cognitivos e afetivos, o pedagogo é desafiado a reconhecer a escola como um ambiente em que trabalhar e formar não sejam consideradas atividades isoladas, mas sim integradas ao seu cotidiano e aos projetos pessoais e profissionais. No entanto, há necessidade de um mútuo compromisso entre instituições e profissionais da educação, pois, mesmo que seja função fundamental do pedagogo “cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores” (PLACCO, 2009, p. 57), é preciso que os professores estejam engajados e tenham o desejo de se formar em serviço. Conforme ilustra Libâneo (2018, p. 188), a formação continuada “é responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação”. Portanto, além do desejo, é preciso ter consciência da dupla responsabilidade da formação, para que se possa transformar as práticas e assim construir avanços na cultura escolar.

São os profissionais da educação que apontam as suas necessidades de formação a partir das experiências vividas no dia a dia, em seu ambiente de trabalho e,

consequentemente, em situações relacionadas a ele. Para Imbernón (2011, p. 57-58), a formação deve estar ancorada em uma “reflexão dos sujeitos sobre a prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente o seu trabalho”, como já aponte nos trechos das entrevistas, citados anteriormente.

Considerando os aportes teóricos aqui apresentados, posso afirmar que há aproximação entre as definições de formação continuada que, de modo geral, referem-se à formação que acontece após a formação inicial, quando o educador está atuando profissionalmente.

Todavia, a formação continuada possui diferentes objetivos, relacionados aos interesses de quem a promove ou de quem a busca, por isso há diferentes modalidades e ocorre em espaços variados. Mesmo que tenha recebido, historicamente, diversas denominações, como reciclagem, capacitação, treinamento ou formação em serviço, precisa ser enfrentada como uma formação que deve se dar a partir da geração de políticas públicas favoráveis à produção de uma cultura que valoriza a formação, a construção de atitudes e o aprimoramento profissional. Conforme Oliveira e Leiro (2019, p. 20):

Os atuais referenciais legais que regulamentam a formação de professores no Brasil não permitem concluir por uma sólida política de Estado, mas deixam ver, sim, que o País caminhava com ações específicas de governo, sem garantia de continuidade nos governos futuros, como se presencia no momento atual do País, com recuo e cortes cada vez maiores na educação.

Observo que há predominância e crescimento da formação do professor na modalidade EAD, possibilidade de a formação ocorrer em nível médio, mesmo que a LDBEN n.º 9.394/96 regulamente a necessidade da formação do pedagogo ocorrer em nível superior. Portanto, continua havendo em nosso país políticas fragmentadas, necessitando de definições claras sobre o papel do Estado na elaboração e articulação dessas políticas.

A abordagem de Saul (1993, p. 64) enfatiza o educador como “sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la”, por meio da reflexão sobre o seu cotidiano. No entanto, Barroso (1997) alerta que é preciso evitar uma dimensão que, de forma passiva e voluntária, delega à boa vontade de cada profissional a iniciativa para se envolver em processos de mudança e formação. A aprendizagem num grupo de pedagogos depende, portanto, da condição de trabalhar em uma instituição dotada de uma cultura que estimula e valoriza a formação e o envolvimento dos profissionais, a fim de socializar seus princípios e práticas, compreendendo que, por meio das trocas entre pares e do diálogo, o ganho será coletivo.

A fala da pedagoga Milene revela a importância do trabalho coletivo:

A gente tem que trabalhar junto, temos que ter uma unidade [...]. Não é que você tem que pensar igual, você tem que chegar a um consenso no teu trabalho para ter um encaminhamento pedagógico (MILENE).

Essa percepção coincide com a fala da pedagoga Nilza, ao revelar que:

a equipe diretiva da escola toda se dá bem, todo mundo conversa, todo mundo troca experiência, todo mundo trabalha junto, a gente nunca trabalha assim separadamente, o que uma está fazendo procura dividir com a outra (NILZA).

Bolivar (1997, p. 85) adota dois procedimentos essenciais que vem ao encontro do pensamento das pedagogas, em apoiar-se umas nas outras: “a) Aprender pela experiência acumulada, ou o exercício da memória coletiva institucional; b) Aprender com os projetos postos em prática”. O equilíbrio entre esses dois fatores contribui com a construção da história da instituição e, paralelamente, permite que as experiências positivas sejam renovadas e mantidas.

A socialização das experiências dos pedagogos escolares requer que seu trabalho seja compartilhado e, por isso, exige esforço para a construção de comunidades de aprendizagem, a partir da ideia de que o vivido pode contribuir com a experiência futura dos seus pares. Para colocar-se como aprendente, no entanto, é necessário reconhecer-se como incompleto. Essa atitude requer uma mudança cultural, pois altera valores acadêmicos enraizados e exige o reconhecimento de que todos nós sabemos algo, mas também ignoramos algo. Pressupõe assumir que “a humildade me ajuda a jamais deixar-me prender no circuito de minha verdade”, conforme Freire (1997, p. 37).

Para Senge (2008, p. 46), “uma organização que aprende é um lugar onde as pessoas descobrem continuamente como criam sua realidade. E como podem mudá-la”. Para se consolidar como uma instituição aprendente Senge (2008) aponta que a organização teria de desenvolver as seguintes disciplinas:

a) Pensamento sistêmico: considera que as empresas e as pessoas são sistemas conectados por meio de ações inter-relacionadas. Trata-se de um modelo conceitual, composto de instrumentos e conhecimentos que visam melhorar o processo de aprendizagem como um todo e apontar futuras direções para mudanças e melhorias.

b) Domínio pessoal: está relacionado ao autoconhecimento, aprofundamento da visão pessoal, concentração de energias, a fim de obter uma visão objetiva da realidade.

c) Modelos mentais: são ideias, generalizações, imagens que influenciam a forma de ver o mundo e nossas atitudes. O trabalho com modelos mentais necessita

olhar para dentro, incluindo a capacidade de conversar sobre os próprios processos de aprendizagem, equacionando indagação e argumentação, em que os profissionais possibilitem expor seus pensamentos e ouvir as percepções do outro, por meio de uma troca de análise das situações.

d) Visões compartilhadas: a missão da organização aprendente deve ser genuína e não apontada pelo líder. Deve-se buscar atingir metas comuns, por meio de compromisso e envolvimento das pessoas da instituição.

e) Aprendizagem em grupo: o diálogo a partir de concepções de ideias próprias deve dar lugar ao pensar em grupo. O diálogo é concebido como oportunidade criativa de operar em grupo, visto como elemento que acelera a aprendizagem em detrimento ao diálogo que se apoia em padrões de defesa e competição.

Senge (2008) reitera a importância das cinco disciplinas se desenvolverem paralelamente, com base no pensamento sistêmico, pois, somente por meio da soma das partes pode-se abarcar o todo.

O conceito de organizações aprendentes, portanto, constrói-se a partir do seguinte fundamento:

Organizações nas quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas (SENGE, 2008, p. 37).

A aprendizagem num grupo de pedagogos depende, portanto, da condição de trabalhar em uma instituição dotada de uma cultura que estimula e valoriza a formação e o envolvimento dos profissionais, a fim de socializar seus princípios e práticas, compreendendo que, por meio das trocas entre pares e do diálogo, o ganho será coletivo.

Uma instituição de ensino precisa sustentar a constante reflexão sobre seu papel e suas práticas, atuando com qualidade no processo de formação continuada, partindo da premissa de que há possibilidade de aprender com a experiência, devidamente teorizada, (CUNHA, 2014). A pedagoga Maria José relata, ao ser questionada sobre as suas contribuições para a formação continuada de professores, diz que é preciso “buscar artigos, buscar textos que contribuam para a reflexão dos professores”. A pedagoga Maristela responde, referindo-se à formação continuada para o pedagogo: “A escola em si não, a gente aguarda quando a SEED oportuniza a formação, porque na nossa escola nunca ocorreu uma formação espontânea”.

A formação continuada dos pedagogos segue associada à formação do professor, como revela a pedagoga:

No dia a dia da escola, a gente não tem momentos nem para leituras, ou seja, não há um dia reservado para o pedagogo se reunir, fazer leituras diferentes, ler um livro novo, estudar sobre aquilo que ele precisa para dar maior apoio aos professores. Então tudo acontece no cotidiano, na correria sempre muito atropelado né? Então eu não vejo que há essa contribuição, deveria ter, mas as escolas do estado não vejo que tem muito essa abertura, nossa formação se dá juntamente com a do professor (LUIZA).

A fala de Luiza evidencia o quanto o pedagogo está envolvido com as questões escolares, principalmente relacionadas às problemáticas de sala de aula, de ensino e aprendizagem, de orientação aos professores, alunos e pais e, possivelmente, a questões de ordem prática, ligadas a tarefas de secretaria e direção e que poderiam ser realizadas por outros profissionais da instituição. Sobra, portanto, pouco ou nenhum espaço e tempo para sua própria formação, como estudos específicos sobre seu papel enquanto pedagoga. Assim, a docência acaba sendo o principal foco da formação continuada, o que pode levar o pedagogo a se questionar sobre a falta de especificidade de seu papel na escola e ter dificuldades para refletir sobre sua prática.

A formação continuada contribui para a formação de saberes dos profissionais da educação, como atesta Tardif (2017). Além de outros saberes que constituem os conhecimentos, competências e habilidades de professores e pedagogos, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério são essenciais para a constituição do perfil desses profissionais. Esse tipo de saber advém dos estabelecimentos de formação de professores, seja referente à formação inicial, seja à formação continuada.

Nesse caso, os pedagogos atuantes na rede pública de ensino necessitam de formação continuada específica para sua atuação na escola, sem negar a importância da formação para a docência, tampouco reduzi-la à única faceta do trabalho pedagógico. Vale lembrar que os saberes da docência são também saberes do pedagogo, necessários à orientação, coordenação, pesquisa e gestão de unidades ou sistemas, segundo Lima e Gomes (2010). Não é possível orientar outros profissionais sobre um fazer que não se conhece na prática.

Por isso, Lima e Gomes (2010) defendem que os cursos que ofertam formação aos educadores devem considerar a gestão pedagógica ou a coordenação como espaço e tempo oportuno para autoformação e desenvolvimento profissional, sem perder a dimensão da docência. Desse modo, apresentam a ideia de tríplice função do pedagogo: de docente, de pesquisador e de gestor.

A função de pesquisador é essencial à formação e ao desenvolvimento profissional, porque diz respeito à problematização das práticas docentes, a partir de um olhar atento para a realidade educacional, a fim de que o educador assuma atitude científica, ultrapassando o senso comum (LIMA; GOMES, 2010).

Na dimensão da gestão, faz-se necessário “compreender as relações existentes entre escola e sociedade de forma contextualizada”, com vistas a proporcionar a participação de toda a comunidade escolar em ambientes democráticos. Ademais, “criar condições para que a escola cumpra a sua função que é a de ensinar” (LIMA; GOMES, 2010, p. 182).

Reforço, portanto, a necessidade de formação continuada que leve em conta essas diferentes funções do pedagogo escolar, ressaltando que os saberes desses profissionais não são todos produzidos diretamente por eles, como afirma Tardif (2017). Muitos desses saberes são exteriores, ou seja, advém de lugares ou pessoas que estão além do cotidiano escolar, como os que procedem das universidades, das instituições de ensino, dos pares, dos cursos de formação continuada etc. Segundo Tardif (2017, p. 65):

o saber profissional está de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.

Assim, a formação continuada, seja na escola ou fora dela, possui indiscutível importância na constituição de saberes dos professores e pedagogos. Para Libâneo (2018), é tarefa do pedagogo escolar acompanhar a formação contínua dentro da jornada de trabalho, pois:

[...] é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2018, p. 187).

No espaço escolar, portanto, ficam explícitas “as demandas da prática, as necessidades dos professores”, como assevera Pimenta (2010), “para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar”. Por essa razão, não é possível reduzir a formação contínua ao treinamento e à capacitação.

A fala da pedagoga, ao ser questionada sobre a formação continuada oferecida pela escola, ilustra o que se apresenta na teoria:

Nossa, a escola contribuiu assim com muitas coisas com a minha formação porque eu sempre gostei de trabalhar em escolas chamadas escolas periféricas onde eu achei, eu continuo achando assim, que tem as maiores necessidades educacionais, as maiores necessidades, de necessidades básicas mesmo, de

alimentação, de arroz, feijão, coisas bem básicas mesmo. Em contrapartida é o lugar que mais te oferece oportunidades de você conhecer o ser humano por completo e essa é uma escola que realmente está te oferecendo isso (NILZA).

Afinal, “a educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado” (FREIRE, 1980, p. 34). Nesse sentido, a escola revela-se como um lugar profícuo para a formação docente, pois agrega a atividade profissional e a possibilidade de reflexão sobre a ação. Além disso, nesse espaço, há profissionais que possuem atribuições específicas para promovê-la.

A fala da pedagoga Nilza aponta a escola como um lugar de muitas oportunidades de formação. No entanto, se ela é um importante *locus* de formação continuada,

não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAU, 1996, p. 57).

Essa afirmação me leva a concluir que é preciso haver compreensão da realidade escolar por parte dos envolvidos, a fim de promover a construção coletiva de ações pedagógicas que se mostrem adequadas aos desafios apresentados. Estimulados para o enfrentamento desses desafios, os pedagogos escolares, juntos aos professores, necessitam reconhecer a escola como um ambiente em que trabalhar e formar não sejam considerados ações isoladas, mas processos de ordem pessoal e profissional integrados ao dia a dia.

A abordagem de Candau (1996) reforça a importância da formação continuada na perspectiva metacognitiva, desenvolvida pelo GAE a partir do projeto de pesquisa intitulado “Aprendizagem e conhecimento na identidade profissional do pedagogo”. Essa formação pautou-se na indissociabilidade do ensino, da pesquisa e extensão, pois aliou o desenvolvimento da primeira etapa do projeto na universidade e da segunda e terceira etapas na escola, como local de formação do pedagogo escolar, extensivo aos professores. Afinal, a universidade só cumpre seu sentido mais amplo se contribuir com a educação básica que acontece na escola.

Esse processo de formação pretendeu estimular o pedagogo a potencializar sua autorreflexão, com base em momentos de construção e reconstrução de contínuas aprendizagens no decorrer de sua profissão. Nesse sentido, o desenvolvimento da proposta de formação continuada, baseada na perspectiva metacognitiva do grupo de

pesquisa, estimulou o pedagogo a pensar sobre seu processo de formação e aprendizagem, em busca da transformação de sua ação. No final dos encontros, os pedagogos reconheceram a importância da troca de experiências nos momentos de intervenção, oferecidos pelo programa de formação, pois, em seu cotidiano, sentem-se sobrecarregados de funções e envolvidos com a burocratização do trabalho pedagógico, elementos considerados por eles como barreiras a serem enfrentadas e que impactam em suas atribuições, especialmente a que se refere à articulação do trabalho pedagógico, visando à aprendizagem discente.

No entanto, para Placco (2009, p. 47), “refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola”.

Vale destacar que a escola, porém, é, para os professores e pedagogos escolares, mais do que um local técnico-pedagógico, pois não conforma apenas as dimensões cognitivas. Ela concilia condutas, atitudes e abriga práticas em que ocorrem relações profissionais e pessoais. Esse conjunto de relações e práticas institucionalizadas apresenta um variado conteúdo, pois está relacionado aos aspectos que emergem em cada escola, embora estejam presentes em todas (KNOBLAUCH, 2008).

De acordo com Barroso (1997, p. 75), a finalidade da formação no ambiente da escola deve ser estimular e oferecer condições para a mudança. Deve permitir que professores conheçam a instituição em que estão inseridos para que “elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicarem soluções possíveis”. É preciso que participem coletivamente da construção do projeto pedagógico e que possam conhecer a realidade da escola, assim como os limites da sua ação para poder escolher alternativas adequadas àquele contexto. As propostas de ação precisam ser refletidas e compartilhadas coletivamente, a fim de proporcionar o envolvimento e compromisso de todos os profissionais da instituição na ação, especialmente, gestão, pedagogos e professores.

Finalizo este capítulo elucidando que os pedagogos escolares se constituem nas e pelas relações com o meio. Essas relações têm, portanto, papel fundamental na construção desses profissionais. O aporte teórico aqui apresentado contribui para que eu possa interpretar como a cultura escolar impacta nas práticas, nas relações profissionais e interpessoais e na formação continuada.

No próximo capítulo, descrevo e interpreto os dados da pesquisa delineados nas três etapas do programa de formação continuada, ofertadas aos pedagogos nos anos de 2018, 2019 e 2020.

5 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a descrição e a interpretação dos dados obtidos e agrupados em categorias, considerando o que há em comum entre eles e o contexto pandêmico de 2020/2021.

A partir do grande projeto de pesquisa composto por três etapas, vividas em 2018, 2019 e 2020, direciono a pesquisa para a Escola Referência na modalidade estudo de caso e a partir desse escopo, descrevo as práticas e rituais, as relações profissionais e interpessoais e como ocorre o processo de formação continuada dos pedagogos escolares. Em seguida, identifico elementos da cultura escolar e a relação com a cultura da comunidade.

Para tanto, com base nos referenciais epistemológicos fundamentados em Schein (1992), Nóvoa (1995a) e Viñao Frago (2001), crio três categorias de interpretação que emergiram a partir dos objetivos da pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados.

Schein (1992, p.17) propõe três diferentes níveis para se referir ao grau em que o fenômeno cultural pode ser observado: “*artefatos; crenças e valores adotados; e premissas básicas subjacentes*”. O nível chamado *artefatos* inclui: estrutura física de um ambiente; linguagem; tecnologia e produtos; criações artísticas; modos de se vestir; modo como as pessoas demonstram emoções; mitos e histórias contadas sobre uma organização; valores; rituais; cerimônias e outros. O nível *crenças e valores* refere-se a um grupo de valores, suas estratégias, seus objetivos e suas filosofias; conjunto de crenças, normas e regras de comportamento, ideais, aspirações, ideologias e racionalizações. O terceiro nível de cultura, *premissas básicas subjacentes*, envolve crenças, pensamentos, percepções e sentimentos, porém inconscientes. Os níveis foram apresentados, anteriormente, no quadro 7.

Nóvoa (1995a, p. 30-31) apresenta dois sistemas de organização da cultura organizacional da escola: “zona de invisibilidade” e “zona de visibilidade”. Na zona de invisibilidade, estão contidos os valores, as crenças e ideologias dos membros da instituição. Na zona de visibilidade, encontram-se manifestações verbais e conceituais, manifestações visuais e simbólicas e manifestações comportamentais, conforme apresentado, anteriormente, no quadro 8.

Para Viñao Frago (2001) os aspectos em torno dos quais a cultura escolar se articula são categorizados pelas práticas e rituais da ação educativa: o progresso dos alunos, ou seja, os modos, tanto disciplinares quanto de ensino e aprendizagem; os modos formais e informais de organização para o funcionamento da instituição de ensino; as

relações entre professores, alunos e famílias; e os modos de comunicação que dão sentido à escola.

Com base na categorização sugerida nos autores acima, crio categorias de interpretação que apresento em três subcapítulos: categoria práticas e rituais, categoria formação continuada e categoria relações profissionais e interpessoais. Para cada categoria, apresento um quadro com os elementos indicadores da manifestação da cultura escolar, a fim de direcionar o meu olhar para desvendar os significados contidos na teia (GEERTZ, 1978) tecida pelos pedagogos de diferentes escolas públicas e privadas e pelos autores pertencentes à “Escola Referência”.

Por fim, no quarto subcapítulo apresento os reflexos da pandemia da COVID-19 na cultura de uma escola estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a fim de dar maior visibilidade ao contexto pandêmico de 2020/2021 que permeou as três categorias de interpretação e impactou a pesquisa, novamente de acordo com o problema de pesquisa e o objetivo geral desse trabalho.

5.1 CATEGORIA PRÁTICAS E RITUAIS

A categoria PRÁTICAS E RITUAIS emergiu a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: protocolo de observação da dinâmica e da temática da roda de conversa do 5º encontro do programa de formação continuada, entrevistas semiestruturadas com os pedagogos e direção, assessorias pedagógicas, encontro organizado pelo pedagogo direcionado aos professores, reunião com a direção e pedagogos, análise documental do Projeto Político Pedagógico da “Escola Referência” e questionário *on-line* direcionado aos professores, funcionários, estudantes e familiares da mencionada escola.

Como elementos indicadores da cultura escolar dessa categoria, destaco: estrutura física da instituição, ocupação dos espaços, recursos tecnológicos, normas, rotinas, crenças, práticas, histórias contadas sobre a instituição, valores, graduação e classificação dos alunos e, por fim, processos organizacionais.

Quadro 13 - Categoria Práticas e Rituais

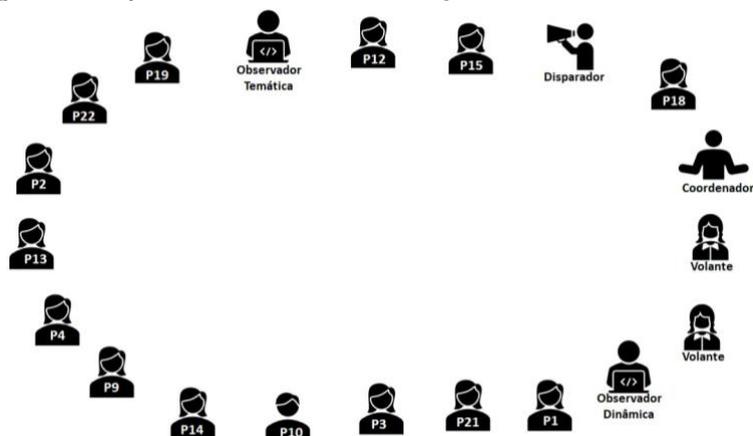
CATEGORIA DE INTERPRETAÇÃO	INDICADORES	ETAPAS	INSTRUMENTOS DE PESQUISA			
			ENTREVISTA	OBSERVAÇÃO	PPP	QUESTIONÁRIO
PRÁTICAS E RITUAIS	Estrutura física da instituição, ocupação dos espaços, recursos tecnológicos. Normas, rotinas, crenças e práticas. Histórias contadas sobre a instituição. Valores. Graduação e classificação dos alunos. Processos organizacionais.	2018	Pedagogos	Roda de conversa do 5º encontro de formação continuada		
		2019		Assessorias pedagógicas		
		2020	Pedagogos e direção	Encontro organizado pelo pedagogo direcionado aos professores. Reunião com direção e pedagogos.	Escola Referência	Direcionado aos professores, funcionários, estudantes e familiares.

Fonte: a autora, 2020.

Por meio dos registros e da análise das discussões estabelecidas na roda de conversa do quinto encontro, intitulado “A expressão da cultura no ambiente educativo”, apresento a interpretação que se refere às questões que permanecem e às que se modificam na escola, ao longo do tempo, e que foram registradas no protocolo de observação e têm em seu escopo o estudo da cultura escolar. Esse encontro de formação continuada de pedagogos escolares objetivou promover uma ampliação do olhar do pedagogo, a fim de provocá-lo a pensar sobre o ambiente onde se aprende.

Como terceiro momento do encontro, a roda de conversa foi proposta, a fim de que os pedagogos fizessem a reelaboração da temática do encontro, a partir da seguinte consigna: “A partir das informações e imagens apresentadas, o grupo tem como tarefa compartilhar suas experiências em seus ambientes educativos escolares, identificando neles os elementos que revelam a cultura escolar”. Sentados em círculo, conforme mostra o mapa do encontro (Figura 2), os pedagogos iniciaram a discussão, a fim de reelaborar o tema do encontro.

Figura 2 - Mapa da Roda de Conversa do Quinto Encontro – 2018.



Fonte: a autora, 2020.

Nesse momento da roda de conversa, algumas falas dos pedagogos exemplificam a categoria PRÁTICAS E RITUAIS:

O próprio sinal, aquela sirene! (LAURITA)

Nossos encontros de formação são reproduções da lógica que a gente critica nos alunos. (PEDRO)

Eu vejo que existe uma cultura da gente pesquisar sobre os mesmos temas. (LUCIANA)

Ao invés de cadeiras individuais, eu coloco cadeiras coletivas. Para mim, o ambiente escancara, eu acho que o ambiente acaba sendo muito revelador. (LAÍS)

Cultura é tudo aquilo que faz parte da vida da pessoa, do ambiente. Você planeja, à medida que você vai avançando surgem elementos para você modificar. Na era digital o aluno quer utilizar o celular. Ele (o professor) não circula, ele não medeia. Se o professor sair do seu pedestal e começar a circular a coisa muda. (MARIANA)

Quando eu vi “Caminho Suave”, dá um carinho muito grande. Por meio dela aprendi a ler, eu vejo com muito carinho, tem alguma coisa de positivo! (LUCIANA).

A roda de conversa parece dividir o grupo: ora reconhece que há mudanças nas normas e práticas, na organização do tempo, do espaço e dos discursos, ora reconhece permanências desses elementos da cultura escolar. Para Viñao Frago (1995, p. 10), o tempo, o espaço escolar e os discursos não são neutros, mas refletem “suposições psicopedagógicas, valores e formas de gestão, um momento de internalizar e aprender”.

As permanências foram reveladas por meio das falas sobre a sirene para marcar o tempo escolar; a disposição das cadeiras em sala de aula para caracterizar o espaço

escolar; e que os encontros de formação são reproduções do que já foi feito ou que as pesquisas são feitas sobre os mesmos temas.

As mudanças foram reveladas quando o pedagogo se refere ao ambiente como algo além do espaço físico e que envolve o movimento do aluno; quando o professor planeja as aulas e faz alterações à medida que surgem novos elementos; quando fica feliz ao recordar a imagem de um livro antigo, que foi utilizado em sua alfabetização, mas hoje já não é mais usado.

Considero que a roda de conversa foi um momento de aprendizagem do grupo, quando os pedagogos refletiram sobre os temas abordados e se sentiram incomodados. Compreenderam que a solução não vem de fora, mas é responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo e que é necessário romper com alguns aspectos culturais que parecem cristalizados.

Outras falas se destacaram na roda de conversa:

O mundo mudou e continuamos com as mesmas práticas. As crianças não são iguais. (MILENE)

Eu penso que a escola mudou muito sim. Há grande dificuldade de transferir isso em conhecimento. Por que não romper isso? (LUCIANA)

Você faz alguns movimentos e faz retrocessos. Eu vejo que é desafiador. (FERNANDA).²⁰

A fala da pedagoga Fernanda resume a ideia contraditória entre avanços e retrocessos, pois o grupo de pedagogos entra em conflito com as diferentes posições e usa o desafio como ideia central para enfrentar essas situações conflituosas. Pode-se entender, portanto, que os sujeitos produzem, no interior da escola, modos de pensar e de fazer que interferem nas estratégias e práticas utilizadas para efetivar as finalidades da instituição escolar (VIÑAO FRAGO, 2001).

Os dados aqui interpretados revelam que os pedagogos conseguem identificar que o ambiente educativo vai além do aspecto físico, pois traz elementos da cultura escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem e influenciá-lo.

Dando continuidade ao grande projeto, em 2019 ocorreram as assessorias pedagógicas. A partir dos protocolos de observações destaco falas das pedagogas e partes do projeto desenvolvido por elas para aplicar com os professores da “Escola Referência”.

²⁰ A pedagoga Fernanda participou do 5º encontro de formação continuada, mas não finalizou a primeira etapa do programa.

O projeto desenvolvido coletivamente pelas pedagogas escolares para a “Escola Referência” traz como tema “A formação continuada na escola: reflexão e transformação da prática pedagógica” e objetiva oportunizar aos docentes formação continuada no ambiente de trabalho, visando à reflexão e à transformação da prática. Apresenta como justificativa:

Verificamos que muitos dos problemas elencados se agravam a partir da grande rotatividade da maioria destes professores, pois quarenta e nove professores são contratados por determinado tempo, e muitos não permanecem na Instituição no ano seguinte, assim o trabalho de formação e orientação realizada durante o ano letivo precisa ser retomado em todo início de ano. Essa rotatividade acontece porque o sistema de distribuição de aulas praticado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, consiste em atribuir aulas primeiramente para os professores concursados, ficando, na maioria das vezes, os colégios das periferias como última escolha. Após definidas as vagas para os professores concursados, são convocados os professores contratados, que entram no Processo de Seleção Simplificado, os chamados PSS. (PROJETO - ESCOLA REFERÊNCIA)²¹.

Esse trecho do projeto refere-se a como os pedagogos veem os professores que trabalham na escola, delegando a eles o agravamento dos problemas que ali existem, devido à rotatividade desses profissionais e ao sistema adotado pela SEED para distribuição de aulas.

Os pedagogos relatam, nas assessorias pedagógicas e em trechos das entrevistas, algumas dificuldades no trabalho com os professores, entre elas a falta de vinculação com a comunidade, fato que agrava a permanência e a atuação profissional docente.

O que a gente conseguiu levantar dos nossos problemas: as faltas dos professores, a questão dos professores com o domínio do conteúdo, a gente percebeu que os professores têm medo, talvez por conta da localidade, eles se sentem como se fossem ameaçados, sabe? [...] Os professores não ficavam por serem professores contratados, não tinham muitos professores efetivos lá. (MILENE)

Nas reuniões eu trabalho para aquele ano, no outro ano tem que fazer tudo de novo. [...] Existe uma construção de confiança, saber que eu posso contar com eles [professores], né? (NILZA).

Destas falas, destaco a rotatividade dos professores, o medo da comunidade e o não domínio do conteúdo. São situações que dificultam o trabalho pedagógico e que parecem terem sido intensificadas no contexto pandêmico, pela ausência dos alunos nas aulas remotas e a necessidade de uso das TICs em todas as situações pedagógicas, como será melhor abordado no último subcapítulo.

²¹ O projeto de formação continuada para professores elaborado pelas pedagogas não foram referenciados, pois a identificação compromete a manutenção do sigilo dos dados da pesquisa.

Nos momentos de assessorias, os pedagogos revelam que a comunidade dessa instituição é carente e que os professores deveriam se apropriar do seu perfil e das suas necessidades. Demonstram ainda preocupação com as dificuldades metodológicas dos professores para alcançar sucesso na aprendizagem dos alunos e que estes não entendem como aplicar as propostas do currículo da SEED.

Nas assessorias, os pedagogos também revelaram que os professores se desestabilizam com as dificuldades dos alunos da “Escola Referência”, pois 10% desses estudantes já chegam na instituição identificados como alunos de inclusão, são laudos de avaliação feitos com os estudantes advindos da rede municipal de ensino de forma recorrente. Além dos alunos que apresentam laudos com relação às dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem, há muitos alunos com defasagem no processo de aprendizagem e para atender a essas características, a escola organiza as turmas dividindo-as entre alunos “bons” e alunos “ruins”. Os alunos “bons” ficam nas turmas A, B e C, e assim sucessivamente, até que os “piores” alunos remanesçam nas últimas turmas (F, G e H, por exemplo). Os professores antigos não ficam com as turmas de alunos “ruins”; eles escolhem as turmas “melhores”. Os professores novos ficam com as turmas consideradas ruins, e acabam mudando de escola após curto período de tempo, já que são, em sua maioria, contratados por PSS.

Essa lógica de separação sustenta a cultura da escola em retrocesso e estagnação por meio de duas vertentes: ao segmentar as salas de aula por meio de classificações que prejudicam o alcance de maior equidade entre os aprendizes, e ao incumbir aos professores menos experientes atenderem as turmas que precisam de maior apoio.

Em relação a esse primeiro fator, para desenvolver a equidade, faz-se necessário valorizar a contribuição de cada um para que todos se envolvam e se comprometam no processo de aprendizagem, segundo Ritchhart (2015).

O processo de democratização da escola, para que todos possam ter acesso a mesma cultura básica (SAVIANI, 2008), demanda aprender a trabalhar com a diversidade. De acordo com Souza (2009, p. 106) “classificar é uma forma de conhecer em que se agrupam os iguais e se excluem os diferentes” e a autora complementa que, nesse sentido, “a classificação pode ser perversa, à medida que exclui os que não estão de acordo com esse critério” (SOUZA, 2009, p. 107). Cabe aos pedagogos aprender a lidar com as incertezas, percebendo a situação como responsabilidade de todos os participantes do processo educativo, afinal as partes formam o todo. O desafio está em compreender que essa relação revela aos professores e aos pedagogos que as dificuldades decorrentes dessa interação exigem modificações pois, a “mudança do outro demanda,

necessariamente, sua própria mudança na forma de agir, de pensar e de sentir em relação ao grupo, de alunos ou de professores” (SOUZA, 2009, p. 109). Nesse sentido, os professores e pedagogos hão de se envolver como parte para poder modificar o todo, se eles não enfrentam essa situação de classificação dos alunos como uma relação inadequada, o problema persiste e se mantém numa prática ultrapassada que desconsidera o estudante como um ser integral, em potencial de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984) em que a aprendizagem é desconsiderada sendo a prioridade atender a premiação do professor com turmas mais “fortes” para trabalhar.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio no sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1984, p. 40).

No estudo do desenvolvimento humano, a mediação com o outro é fundamental, seja um adulto ou pares mais habilitados pois, se há atividades que a criança não é capaz de realizar, o outro poderá dar pistas, fazer demonstrações ou oferecer alguma assistência durante o processo de aprendizagem.

No entanto, é interessante como a tentativa da escola de homogeneizar os alunos - classificando os mais iguais dos mais diferentes – conflitua com a diversidade identificada pela própria diretora. Em entrevista, Jurema reconhece que a clientela dessa comunidade é marcada pela diversidade de constituições familiares, desde estudantes criados pelos avós, tios, casais homoafetivos, bem como famílias com uma estrutura familiar tradicional, formada por pai, mãe e filhos. A diversidade também é verificada pela proveniência de diferentes regiões do Brasil e de imigrantes, além dos costumes e modos de viver variados.

Em relação ao segundo fator, a pedagoga Milene comenta: *Você sabe que aqui é moeda de troca, né?*, ou seja, os professores que já deram aulas para as turmas ruins um dia, hoje são recompensados, podendo escolher e ficar com as turmas melhores. Esse ritual se repete ano a ano e constitui-se na cultura escolar dessa instituição, pois as experiências pessoais e profissionais tomam forma em memórias e heranças culturais, em concepções de formação e atuação e se perpetuam, conforme Geertz (1978) e Viñao Frago (2001). Essas particularidades da escola precisam ser explicitadas, a partir do reconhecimento de suas características para que seja possível desejar e propor mudanças, afinal a prática da moeda de troca não tem demonstrado eficiência nessa instituição, fato

que se comprova pela alta rotatividade entre os professores e prejudica o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e o trabalho da escola como um todo.

Há impactos no processo de aprendizagem dos alunos ao serem discriminados entre alunos bons e ruins, fortes e fracos. Não faz sentido ao GAE trabalhar com os pedagogos e professores a partir dessa concepção do processo de aprendizagem, devido aos pressupostos teóricos e metodológicos que embasam nosso grupo. Sendo explicitada a nossa posição, as pedagogas se comprometeram a discutir com a equipe pedagógica essa situação que se instalou na escola.

As pedagogas escolares revelaram também que sentem necessidade de apresentar a comunidade educativa aos seus professores devido à troca constante do quadro docente e reiteraram a crença de que muitos, por serem PSS, são professores que possuem pouca vinculação com a escola. Partindo dessa justificativa, os pedagogos planejaram fazer uma caminhada ao entorno da escola, fotografar e fazer um trabalho de reconhecimento da identidade daquela comunidade educativa. A primeira ação proposta para 2020, portanto, seria a visita ao entorno da instituição junto com os pedagogos e professores e oportunizaria aos professores da escola se aproximar da realidade da comunidade, visando compreender as necessidades educacionais, através de visita *“in loco”* aos espaços de moradia, trabalho, convívio e lazer. A proposta envolveria o registro por meio de fotos para montagem de um painel para reflexão posterior. A ação não ocorreu devido às demandas propostas pelo governo estadual e pouco tempo para sua realização na semana pedagógica que ocorreu no início do ano. Na sequência, nenhuma outra proposta foi planejada nesse sentido devido à necessidade de isolamento físico que se instalou com a pandemia da COVID-19 a partir de março de 2020.

A direção também manifesta sua percepção sobre a relação entre os professores e estudantes da Escola Referência: *“O professor para trabalhar na nossa escola precisa criar laços. Não tem outra forma de trabalhar se não for pela empatia, por essa aproximação com o aluno” (JUREMA).*

A percepção dos pedagogos e direção sobre a importância do vínculo entre professores e estudantes e com a instituição me remete à teoria do vínculo (PICHON-REVIÉRE, 1998, p. 2), que é *“concebida a partir das relações interpessoais, da relação do indivíduo com o grupo e/ou com a sociedade”*. Para o autor, o sujeito, ao vincular-se, estabelece significações pessoais com diferentes elementos integrantes da situação, que possibilitam atribuição de sentido ao espaço, às pessoas e às situações vividas naquele contexto. Portanto, ao falar do trabalho dos professores nessa instituição, o vínculo se faz

fundamental, na medida em que há uma relação de troca de conhecimentos, experiências e vivências com o outro.

Dando continuidade à pesquisa, em 2019 iniciei a análise do documento Projeto Político Pedagógico da Escola Referência com o objetivo de identificar a história e as características sociais e culturais da escola e do bairro em que está inserida; a estrutura e a organização do currículo; as características das famílias, dos estudantes e da comunidade escolar; quantidade e perfil dos profissionais e estudantes e sobre a formação continuada dos pedagogos.

A escola em estudo foi fundada em 1992 e localiza-se num bairro da periferia do município de Curitiba – PR. É mantida pelo poder público estadual e administrada pela SEED.

Supus que o Projeto Político Pedagógico da escola apresentasse elementos que definissem as ações educativas, a fim de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade, afinal, os elementos do PPP, geralmente, estão organizados de modo a conter a estrutura organizacional, as finalidades da escola, o tempo escolar, o currículo etc.

No entanto, ao me deparar com esse documento, atualizado em 2018, constato que apresenta poucos dados sobre a fundação da escola e não há informações sobre a quantidade e o perfil dos profissionais e estudantes, nem sobre a estrutura curricular. Não contempla as concepções de homem, educação, sociedade, ensino e aprendizagem, avaliação, e as competências gerais da BNCC não são descritas. O documento enfatiza os direitos, os deveres e as proibições relacionadas a cada profissional, aos alunos e às famílias.

Na ausência de elementos essenciais na organização coletiva do PPP, suponho que seja um documento pouco utilizado, produzido em cumprimento de uma exigência externa e distante da realidade que ali se estabelece: a cultura escolar. É importante que os educadores tenham clareza sobre os aspectos legais e conceituais que são basilares na construção e execução do PPP, a fim de organizar os meios necessários para que a escola alcance os fins educacionais. Na Escola Referência, no entanto, esse documento é organizado pelas pedagogas com pouca participação dos professores que, segundo a diretora têm muitas dificuldades de realizar o planejamento das próprias aulas e seguir as orientações propostas no currículo da SEED. A diretora relata:

A gente vê que muito professor não sabe planejar [...] E a pedagoga também não sabe ensinar. [...] Teve uma época que a gente precisava desenhar o que significava cada item do planejamento porque na universidade a gente também não aprende definitivamente o que é planejar (JUREMA).

Essa queixa pode ser justificada pela pesquisa realizada por Gatti (2014) ao caracterizar a formação inicial docente no Brasil como fragmentada, reduzida e insuficiente para o futuro professor da educação básica. A autora questiona se a formação inicial oferece condições para que o professor tenha condições básicas para atuar na docência:

Pode-se perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos (GATTI, 2014, p. 40).

Essa insuficiência formativa demanda maior compreensão dos educadores sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em condições concretas de aprendizagem na própria escola, e, nesse sentido, poderem avançar no seu trabalho em sala de aula e na participação da construção do PPP.

Ao se organizarem por meio desse documento, os educadores buscam “um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente” (VEIGA, 1998, p. 13). No entanto, se o documento dessa instituição não apresenta os anseios da sua equipe, há maior dificuldade de se instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que atribua responsabilidade e comprometimento a esse grupo, sejam professores ou gestores, teoria que se confirma pelo relato da diretora:

A participação dos professores [na construção do PPP] é essencial. E se a rotatividade é tão grande, por que eu vou fazer isso? Isso não me pertence. Se não tem esse sentimento de pertencimento você não vai fazer, infelizmente (JUREMA).

De acordo com Pichon-Rivière (1998), a pertença refere-se a sensação de fazer parte do grupo e pode ser percebida a partir da forma como acontece a presença no grupo, da pontualidade das intervenções, nas interações e colaboração realizadas pelas pessoas.

Além das atribuições dos profissionais da educação, localizo informações sobre as instâncias colegiadas e suas respectivas determinações. Andrea, a diretora auxiliar, revela que há um bom trabalho desenvolvido pelo Conselho Escolar e pela Associação de pais, mestres e funcionários (APMF), porém não há Grêmios Estudantis, apesar de suas atribuições constarem no PPP. Ela informa oralmente o número de alunos, professores, funcionários e equipe pedagógica. No final do documento, há inúmeros *links* referentes à legislação básica da educação, com todos os caminhos para acesso e pesquisa.

Com relação à formação continuada oferecida para a equipe gestora, a única menção refere-se ao direito de “participar de grupos de estudos, encontros, cursos, seminários e outros eventos, ofertados pela SEED e pela própria instituição de ensino, tendo em vista o seu constante aperfeiçoamento profissional” (INSTITUIÇÃO PESQUISADA, 2018, p. 68)²², porém não há planos de ação sobre a efetivação dessa prerrogativa.

Para saber mais sobre a história da fundação dessa instituição, na falta desses elementos no PPP, sou encaminhada pela Andrea para entrevistar outro diretor auxiliar, pois foi Frederico quem participou da ocupação da região em que a escola se localiza: “*eu era coordenador de famílias, era responsável por 42 famílias na época, eles eram de outro bairro e na ocupação vieram para cá*” (FREDERICO).

A entrevista com o diretor auxiliar contribuiu para compreender como a escola foi sendo construída, fato que descrevo no item “contexto da escola”.

Como parte da mesma categoria PRÁTICAS e RITUAIS, considerando as entrevistas ocorridas em 2020/2021, investigou-se como eram as rotinas dos pedagogos antes e após a pandemia da COVID-19. O trabalho dos pedagogos na “Escola Referência” apresentou-se bem diversificado, e constitui-se, de maneira geral, em acompanhar a entrada e a permanência dos alunos e professores em sala de aula; acompanhar o planejamento e adequação metodológica prevista pelos professores; e atender familiares e estudantes, a partir das suas necessidades, como ilustro nas falas das pedagogas entrevistadas na terceira etapa da pesquisa:

A nossa rotina era: chegava na escola e fazia a entrada dos alunos, a gente acompanhava entrando em sala de aula para não permanecerem fora, né? Fazer essa entrada de aluno e depois que todos os alunos estavam dentro de sala a gente descia para o setor pedagógico para atender os pais que chegavam com alguma dificuldade e a hora que terminava de atendê-los, a gente conversava, trocava ideias relacionadas ao planejamento ou alguma dificuldade que a escola vinha enfrentando e ao longo do dia, estava sempre atendendo o professor, atendendo aluno, alguma coisa que acontece, às vezes é o aluno que passa mal, é um professor que está com dificuldade com algum aluno ou que está com dificuldade no próprio conteúdo (NILZA).

É com essa diversidade de atividades que o pedagogo se defronta no seu cotidiano, porém, seu foco de atuação deve estar direcionado à orientação aos professores, tendo que considerar suas especificidades, suas demandas e promover ações para atender esse

²² Os documentos da instituição, lócus da pesquisa, não foram referenciados, pois a identificação compromete a manutenção do sigilo de dados na pesquisa.

grupo heterogêneo, a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem com outro grupo heterogêneo, os estudantes.

Outro trabalho realizado na “Escola Referência” refere-se ao atendimento educacional especializado, destinado ao público-alvo da educação especial, estudantes com alguma deficiência sensorial (auditiva ou visual), deficiência intelectual, deficiência motora ou física, ou transtornos globais do desenvolvimento, como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), autismo e outros (BRASIL, 1996), bem como atendimento a estudantes com dificuldades de aprendizagem. Esse trabalho é realizado nessa escola pela pedagoga Miriam, que desenvolve uma parceria com a gestão, equipe pedagógica e toda a comunidade educativa há cinco anos nesta instituição, na sala de recursos multifuncionais:

Eu tenho que fazer esse elo entre família, professores, pedagogos, funcionários a fim de que os alunos com deficiências possam ser atendidos e entendidos na questão da aprendizagem. [...] Sempre preciso estar muito ligada com o setor pedagógico, nas tomadas de decisões e planejamento, [...] nas atribuições da professora de sala de recursos entra muito do pedagógico, do fazer pedagogo na escola [...] então na verdade eu atuo em todas as áreas, na formação de professores [...] dependendo do tempo da formação, tenho que trabalhar com os professores na questão da educação especial (MIRIAM).

A pedagoga Miriam orienta os professores a trabalhar com esses estudantes, a fim de fazerem adequações curriculares e metodológicas para que possam garantir o direito de aprender. Seu contato com as famílias também se revelou importante, tanto no aspecto cognitivo como no afetivo e social, pois muitas famílias a procuram antes mesmo de procurar o professor, aspecto importante nas relações entre as pessoas dessa comunidade.

Ao referir-se sobre o tempo de formação do professor, a pedagoga Miriam demonstra que as necessidades dos professores são diversas e que a formação continuada em serviço é fundamental para a qualidade do trabalho realizado em sala de aula. Ela revela, portanto, o quanto a experiência e a observação do dia a dia na escola são relevantes para o planejamento de ações assertivas. O trabalho desenvolvido por essa pedagoga, portanto, é essencial na sensibilização dos profissionais da escola com relação às necessidades educacionais desses estudantes e ao acolhimento deles pelos professores e colegas de turma.

Em outra questão, os entrevistados deveriam descrever fatos, crenças ou práticas que caracterizam esta escola (QUESTÃO 4). Essa questão traz elementos também importantes para a categoria RELAÇÕES INTERPESSOAIS.

Eu acho que a gestão marca muito aquela comunidade porque aquela escola foi construída a partir de uma invasão, a primeira comunidade originária lutou para que tivesse essa escola (MILENE).

A escola é um ponto de encontro dos alunos, muitos se relacionam na escola, começam as amizades e vínculos ali e por isso a gente fala “é o shopping”. Muito da comunidade é a escola que faz o elo para ligar essas pessoas (CARINA).

Não é assim porque aqui é uma ocupação, aqui é um pessoal de classe baixa [...] Apesar de um tempo atrás o pessoal colocar isso aqui como uma zona de guerra e na verdade não era. O pessoal vinha para cá para desovar corpos e dizia que morava aqui, né? [...] Então essa ocupação não foi bem vista no começo, mas o pessoal depois teve que aceitar [...] depois construíram os prédios e teve um aumento da população, essa é uma característica básica da nossa região aqui, pessoal espirituoso e muito bem-educado, gostoso de trabalhar (FREDERICO).

O colégio está inserido dentro de uma comunidade que a maioria desta população possui vulnerabilidade social, desestrutura familiar, o que interfere diretamente no colégio com alto índice de indisciplina e evasão escolar. O colégio tem mantido boa convivência com os pais através de reuniões e eventos com a comunidade (JOCÉLIA).

É uma escola que é muito humana [...] É uma escola que a gente procura muito mais receber o aluno, trazer o aluno para dentro da escola do que realmente saber o que esse aluno faz ou deixa de fazer dentro de uma comunidade carente [...] muitas práticas, vamos dizer assim, não estão dentro dos nossos princípios morais acabam chegando até nós mas a gente procura não rotular esse aluno. Então ela é uma escola muito carismática [...] a gente facilita o máximo que pode para que esse aluno esteja dentro da escola (NILZA).

A escola, eu vejo assim que é uma necessidade e a nossa diretora tem muito disso de ser muito, muito humana, muito humana. [...] eu acredito que as crianças, esse ser humano assim com tantas especificidades e se a professora ficar lá só no conteúdo ele não atinge. E como nossa clientela é muito carente, muitas vezes eu preciso ver o social, eu preciso ver o psicológico, eu preciso ver primeiro o que fazer com esse aluno para que ele aprenda então ela [diretora] pede muito. [...] Então eu a caracterizo assim como uma escola muito humana e muito preocupada mesmo com essa relação de trazer a família para a escola. [...] Eu vejo a escola para a comunidade é o elo mais próximo [...] como um único canal de socorro (MIRIAM).

Uma prática da nossa escola é o acolhimento. [...] As ações acontecem muito rápido na escola, é uma coisa que dá muito certo e algo que a gente faz muito bem feito, esse acolhimento. Os outros acompanhamentos talvez não funcionem, mas a gente faz um encaminhamento muito rápido, conhecemos a comunidade que a gente trabalha (JUREMA).

Os pedagogos e os gestores caracterizam a escola como “humana”, “ponto de encontro para os estudantes”, “carismática”, “um único canal de socorro”, “acolhedora” com uma gestão diferenciada e próxima da comunidade considerada vulnerável socialmente, com estudantes com “alto índice de indisciplina e evasão escolar”. Uma escola que se originou a partir da necessidade da população que ocupou o espaço, no início da década de 1990 e, por isso, os alunos são mal vistos pela sociedade, segundo o vice-diretor Frederico.

Os elementos organizadores da escola, de acordo com Viñao Frago (1995, p. 68), são o tempo e o espaço. Para o autor, o espaço é uma construção social e o espaço escolar “uma das modalidades de sua conversão em território e lugar”. Ele considera, portanto, a não neutralidade desse espaço, “mas um sinal, símbolo e traço da condição e das relações daqueles que o habitam. O espaço diz e se comunica; portanto, educa”. Para o autor, o espaço e o tempo escolares são encharcados de valores, significados e sentidos, aspecto importante para compreendermos de que forma a cultura escolar da “Escola Referência” impacta nas práticas, nas relações profissionais e interpessoais e na formação continuada do pedagogo escolar.

De acordo com Arroyo (2014), são várias as formas de invisibilidade das identidades, das experiências dos outros sujeitos na escola, pois ela é um espaço de silêncios e ausências de saberes e conhecimentos de grupos sociais não reconhecidos. Sabidamente temos um discurso de respeito à diversidade cultural e de responsabilidade social coletiva, como aponta a pedagoga:

A gente tem muito mais a oferecer quando não tem muitos rótulos e preconceitos com determinadas coisas. Eu acredito que a gente já está livre desses preconceitos e tem a obrigação de estar nessa comunidade e mostrar pra eles que eles fazem parte dessa sociedade, que eu faço parte, que você faz parte, não existem várias sociedades, ela é única (NILZA).

O relato de Nilza aponta para a necessidade de interesse e comprometimento de toda a sociedade, mas a presença dos “Outros Sujeitos”, agora reconhecidos como sujeitos políticos e sociais, obriga-nos a contar outra história pedagógica a eles, cujas “pedagogias de formação intelectual, cultural e política” foram ocultadas, ignoradas (ARROYO, 2014, p. 12).

Os estudantes da “Escola Referência” são provenientes de uma luta de conquista do espaço da escola, que se originou a partir da ocupação daquele local que era conhecido como “*terra de ninguém*”. A escola foi construída devido à necessidade da população, porém, os governantes da época, Roberto Requião, prefeito de Curitiba-PR (1986-1989) e Jaime Lerner, prefeito de Curitiba-PR (1989-1992), e Roberto Requião como governador do Estado do Paraná (1991-1994) não inauguraram a obra, num movimento de “empurra-empurra” entre os governos municipal e estadual e, por esse motivo, “*não temos um histórico de inauguração da escola, ficou uma lacuna*”, relata Frederico.

Os familiares que ocuparam a “*terra de ninguém*” hoje constituem essa comunidade, porém alguns são vistos como “*nômades*”. Segundo a pedagoga:

5% dos alunos são filhos de ninguém, pai e mãe presos ou mortos. É a própria diretora quem assina a matrícula como responsável por esses 5%. Como deixar esses alunos fora da escola? (NILZA).

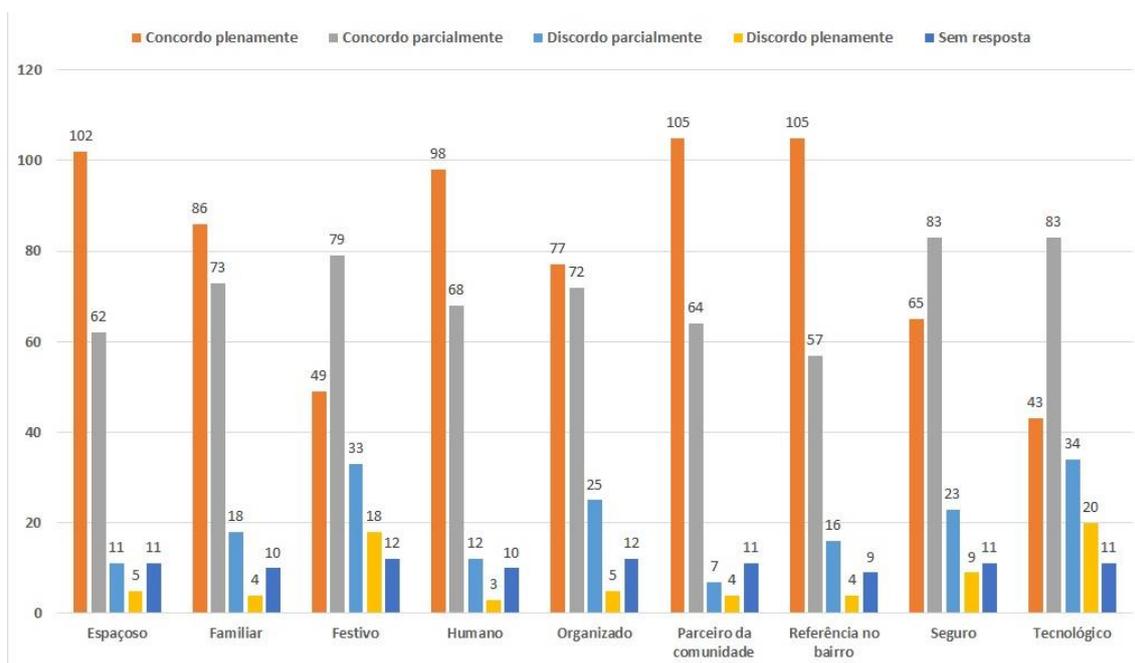
Portanto, advindos de uma situação de ocupação, considerados “*nômades*” e “*filhos de ninguém*” são esses os “Outros Sujeitos” a que Arroyo (2014) se refere. Afinal, não se sabe qual pedagogia usar para mobilizar o processo de ensino e aprendizagem, antes e, ainda mais, durante a pandemia, pois,

a presença material, física da escola reforça seu lugar, sua existência e visibilidade. Sua condição de humanos. Não ter escola ou fechá-la e levar os filhos para outro lugar é sacrificar sua existência como comunidade humana, mais um mecanismo de tornar a comunidade inexistente, invisível. Desterritorializada (ARROYO, 2014, p. 211).

Compreendo, portanto, que essa comunidade continua em luta por esse espaço, esse território que agora se encontra inacessível devido à pandemia. Esse território que lhe nega o direito de acesso ao convívio social, à cidadania e ao conhecimento. Mesmo que precariamente, oportunizava o espaço social de igualdade e equidade daqueles que se originaram a partir dessa luta e nela permanecem.

Uma alternativa possível para o momento pandêmico foi realizar a pesquisa por meio do questionário *on-line*. Esse instrumento foi respondido por 191 professores, funcionários, estudantes e familiares e traz a percepção desses participantes com relação à caracterização da escola. A questão continha o seguinte enunciado “Você caracteriza o colégio como” e oferecia as seguintes características: espaçoso, familiar, festivo, humano, organizado, parceiro da comunidade, referência no bairro, seguro e tecnológico. Os participantes poderiam escolher as opções “Concordo plenamente”, “Concordo parcialmente”, “Discordo parcialmente”, “Discordo plenamente” ou “Sem resposta” (a opção sem resposta se deu devido aos questionários impressos). Esses dados foram respondidos, inicialmente, por cada grupo de participantes. Apresento, a seguir, o seu agrupamento, a fim de identificar como o conjunto desses participantes caracterizam a escola:

Gráfico 9 – P2.15, F2.10, E2.12, FA2.11 – Caracterização da escola



Fonte: Questionário *on-line* elaborado pela autora, 2020.

Agrupando as opções “Concordo plenamente” e “Concordo parcialmente”, 169 participantes consideram a escola parceira da comunidade, 166 a consideram humana, 164 espaçosa, 162 referência no bairro, 159 familiar, 149 organizada, 148 segura, 128 festiva e 126 tecnológica.

Agrupando as opções “Discordo parcialmente” e “Discordo plenamente”, 54 participantes consideram a escola tecnológica, 51 festiva, 32 segura, 22 familiar, 20 organizada, 20 como uma referência no bairro, 16 espaçosa, 15 a consideram humana e 11 parceira da comunidade.

As opções relativamente bem cotadas pelos participantes ao caracterizar a escola como “espaçosa” e “segura” entra em contradição com a percepção dos 200 estudantes do Ensino Médio na pesquisa realizada por Duda (2020) na “Escola Referência” pois, eles consideram a escola com espaço reduzido para o número de estudantes matriculados e, com relação à segurança, os estudantes relatam que não há pessoas responsáveis por ela, cabendo a equipe diretiva e até mesmo aos professores a responsabilidade para resolver questões que envolvem segurança e conflitos.

Tanto os pedagogos em entrevista quanto os participantes da pesquisa *on-line* consideram essa escola como parceira da comunidade e humana.

Entre 191 respondentes ao questionário, 169 consideram a escola parceira da comunidade e 166 consideram a escola humana, o que representa 88,5% e 86,9% dos

participantes, respectivamente. Vale mencionar que as falas das pedagogas usando as características “carismática”, “ponto de encontro” e “canal de socorro” aproximam-se das características “parceiro da comunidade” e “referência no bairro”.

A característica tecnológica foi a opção com menor índice nas alternativas “Concordo plenamente” e “Concordo parcialmente” e maior índice nas alternativas “Discordo parcialmente” e “Discordo plenamente”, o que revela que essa escola não é concebida por esses participantes como uma escola tecnológica, dado que se confirma na pesquisa de Duda (2020).

Dentre os elementos da cultura escolar, as práticas e rituais descritos nesse subcapítulo, a pesquisa revela que eles impactam na permanência da cultura escolar e, conseqüentemente, no trabalho do pedagogo a partir do modo como esses profissionais percebem os professores em rotatividade na escola; por meio da classificação dos alunos entre “bons” e “ruins” sustentando a cultura da moeda de troca; o modo como a escola organiza os processos educacionais pouco estruturados no PPP e a organização do tempo e do espaço da escola que antes da pandemia simbolizavam um lugar de conquista e acolhimento e neste momento pandêmico simbolizam a inexistência da escola devido a impossibilidade do acesso e ocupação física.

De igual modo, essa categoria apresentou o que se pode considerar elementos que impactam positivamente na mudança da cultura escolar e, conseqüentemente, no trabalho do pedagogo escolar. Como exemplos posso citar, o desejo das pedagogas e equipe diretiva de encontrar caminhos profícuos para atender os propósitos educacionais da Escola Referência; o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais e a história da fundação da escola que parte de uma ocupação de espaço territorial e atualmente é considerada referência e ponto de poio para a comunidade.

5.2 CATEGORIA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO

A formação continuada refere-se à formação que acontece após a formação inicial, quando o educador está atuando profissionalmente. Como objetivo dessa pesquisa, descrevo como ocorre o processo de formação continuada dos pedagogos escolares a fim de interpretar como a cultura escolar impacta na sua formação.

Quadro 14 – Categoria Formação Continuada do Pedagogo

CATEGORIA DE INTERPRETAÇÃO	INDICADORES	ETAPAS	INSTRUMENTOS DE PESQUISA
			ENTREVISTA
FORMAÇÃO CONTINUADA DO	Necessidade de formação continuada na escola. Contribuições da escola para formação profissional.	2018	Pedagogos
		2020	Pedagogos e direção

Fonte: a autora, 2020.

Para início da discussão acerca desse tema, apresento relatos dos pedagogos entrevistados na primeira etapa da pesquisa, a partir da questão número 8: Como você identifica a necessidade de formação continuada na sua escola?

Justamente pelas demandas que andam aparecendo nos últimos tempos né? (MARISTELA).

Ela é fundamental porque é a formação continuada que vai abrir as portas para que você tenha novas visões, para que você aperfeiçoe seu conhecimento, a sua prática. Mas a gente encontra resistência por parte até da direção [...] fica a formação pela formação, mas quando a gente chega e passa para a direção a resposta é não, a gente não tem tempo, vamos enfatizar a questão do planejamento, os professores precisam de mais tempo para planejar, vamos deixar mais solto, não vamos esquentar a cabeça (MAGALI).

Olha, os temas que são trazidos da SEED, eu creio que não são tão válidos. Se nos deixassem pensar aquilo que é da escola seria mais válido, seria mais aproveitado [...] do que os pedagogos ficarem quatro horas ali e você ouvindo (ADRIANA).

Eu identifico que ela vem pronta pelo núcleo sempre assim e às vezes não está, principalmente no CEBEJA, nunca está de acordo com a realidade da escola porque vem temas mais relacionados com as escolas regulares (LUIZA).

Eu vejo a necessidade de acontecer uma formação para o pedagogo, para o diretor, em um ambiente fora, com alguém capacitado suficiente, para daí então a gente trabalhar uma capacitação, uma formação dentro da escola (MARIA TEREZA).

Cada escola tem sua peculiaridade, né? Aqui na nossa [...] eu vejo a evasão escolar, [...] temos uma boa demanda de estudantes laudados, com dificuldades mesmo de aprendizagem, a forma de trabalho deveria ser diferente e por mais que a gente expresse isso no conselho de classe, falta conhecimento teórico e falta realmente promover essa formação para que realmente seja mudado a prática de sala de aula (LAURITA).

Eu vejo como prioridade, pela falta de informação, falta de preparação do professor, às vezes até na própria universidade, na formação acadêmica do professor (ANA PAULA).

Há necessidade para poder refletir, conversar, estudar (MARIA JOSÉ).

Eu acho assim que é muito importante, a gente precisa muito da questão da formação continuada, tanto para nós enquanto equipe, para a equipe gestora e para os professores, porque assim, no nível de ensino que eu estou é muito fragmentada a formação continuada, então a gente busca e a escola, a direção também buscam outros meios de a gente trabalhar com os professores, traz palestrantes de fora nas semanas pedagógicas e também eu acho muito importante esta questão de fazer o trabalho no momento de permanência do professor, de estar junto, de estar estudando e refletindo sobre os problemas do cotidiano (MILENE).

Eu vejo que isso é primordial para criar um senso de coletividade na escola. Nesses momentos de formação continuada é importante palestras, temas gerais, mas acho que são momentos pontuais para gente estar junto, para refletir e repensar as nossas práticas e decidir junto também algumas ações pra escola (SANDRA REGINA).

Os pedagogos, em sua maioria, reconhecem a necessidade de haver formação continuada na escola e apontam os motivos: as demandas atuais, o aperfeiçoamento do conhecimento e da prática, a necessidade de pensar a realidade da escola, afinal “*Cada escola tem sua peculiaridade*” (LAURITA) e é preciso “*criar um senso de coletividade na escola*” (SANDRA REGINA) para refletir e decidir coletivamente algumas ações.

Faz-se necessário, portanto, “compreender as relações existentes entre escola e sociedade de forma contextualizada”, com vistas a proporcionar a participação de toda a comunidade escolar em ambientes democráticos. Afinal, é preciso “criar condições para que a escola cumpra a sua função que é a de ensinar” (LIMA; GOMES, 2010, p. 182).

De acordo com Schein (1992), para entender um grupo de pessoas, é importante entender os elementos contextuais que influenciam os comportamentos individuais e institucionais. Ao serem questionados sobre “De que maneira a escola em que você trabalha contribui para a sua formação profissional?” (QUESTÃO 11), os pedagogos responderam:

Não, nunca aconteceu. A escola organizar? Nunca (MARISTELA).

A escola não está contribuindo da maneira que eu gostaria (MAGALI).

Na escola particular também não tem muito, a gente que vai atrás, eles subsidiam, mas a gente que vai atrás (PAULA).

Eu penso que, é claro, no dia a dia a gente aprende, aprende com as crianças, aprende com os adolescentes, com os outros professores, mas se a gente falasse assim, de uma política que a instituição tem a contribuir, ela permite uma liberdade muito grande do profissional de sair da instituição para participar de um evento (PEDRO).

Penso eu que as escolas não nos possibilitam muito a formação. [...]No dia a dia da escola, a gente não tem momentos nem para leituras, ou seja, não há um dia reservado para o pedagogo se reunir, estudar sobre aquilo que ele precisa para dar maior apoio aos professores. Então tudo acontece no cotidiano, na correria sempre muito atropelado, né? [...]nossa formação se dá juntamente com a do professor (LUIZA).

Essa já é uma oportunidade, né? A escola onde eu atuo nós temos momentos específicos de formação com assessoria, nós temos web conferência, nós temos assessoria especializada, assessoria pedagógica também [...] há essa preocupação com a formação do pedagogo e dos demais professores também (LUCIANA).

Sempre tenho que estar correndo atrás do que ainda não sei (MARIA TEREZA).

Todo dia é dia de aprendizagem né? [...] aprendo com a disponibilidade, com a forma de organização, pessoas totalmente diferentes e que se complementam (LAURITA).

Automaticamente você vai estudar, vai se preparar, você está se formando também, mas a rede que proporciona os encontros para os pedagogos (MARIANA).

As oportunidades que surgem, a minha gestora incentiva que a gente busque, que a gente estude, contribui possibilitando, não há ditadura, nem empecilho (ALINE).

Vale destacar que os pedagogos que participaram da primeira etapa da pesquisa, ocorrida em 2018, são provenientes de escolas públicas e privadas da Educação Básica. Os pedagogos da rede municipal de Curitiba e da rede estadual do Paraná responderam que não há uma formação específica para o pedagogo na escola. A formação ocorre junto com a formação oferecida para o professor ou, conforme o relato: “*Sempre tenho que estar correndo atrás do que ainda não sei*” (MARIA TEREZA). Os professores que também trabalham na rede privada de ensino deram as respostas como “*a gente vai atrás*” (PAULA), isto é, depende do interesse do pedagogo, ou “*nós temos momentos específicos de formação*” (LUCIANA), pois há formação oferecida pela mantenedora responsável pela escola.

No ano de 2020/2021, os pedagogos e a diretora da “Escola Referência” responderam à mesma pergunta: “De que maneira a escola em que você trabalha contribui para a sua formação profissional?” (QUESTÃO 11). Destaco os seguintes relatos:

Contribuiu com muitas coisas porque eu sempre gostei de trabalhar em escolas chamadas escolas periféricas onde eu achei e continuo achando, que tem as maiores necessidades educacionais, as maiores necessidades básicas mesmo, de alimentação, de arroz, feijão, coisas bem básicas mesmo. Em contrapartida é o lugar que mais te oferece oportunidades de você conhecer o ser humano por completo (NILZA).

A gente consegue as datas de estudo e planejamento nas semanas pedagógicas. Nesses momentos a gente consegue fazer a formação para

professores, mas nós não recebemos a formação para trabalhar com os professores, recebemos só orientações (CARINA).

A escola contribui para a minha formação continuada, é o dia a dia e com cursos a nossa disposição (SILVIA).

Olha, na verdade não tem muita contribuição assim, a escola em si ou o governo não contribuem muito porque são muitas atividades rotineiras, pouco tempo dado pelo governo por exemplo para que nós possamos nos reunir e fazer uma formação. As formações são dirigidas, são colocadas de cima para baixo. [...] a direção diz assim vamos pensar no que nós precisamos, o que os professores estão pedindo, quais são as necessidades, daí a gente vai buscar (MIRIAM).

Esse ano [2020] está um pouco tumultuado pra gente falar em formação porque o que a gente teve foi só no começo do ano a formação para os professores, aqueles dois dias da semana pedagógica ali, aquela coisa bem técnica (MILENE).

Com cursos ofertados na própria instituição de ensino, como semana pedagógica, formação em ação, cursos ofertados no Núcleo de Educação e cursos em EaD ofertados pela SEED (JOCÉLIA).

Eu diria que assim, grosso modo, a formação para pedagogo hoje no Estado não existe. [...] tínhamos a pedagoga do setor que trabalhava com essa formação. Hoje foi retirada essa pedagoga, então a gente trabalha com esse sistema de tutoria, o governo veio com esse novo sistema, e a gente vê que perdeu um pouco esse foco. [...] A gente que às vezes se organiza solicitando auxílio de fora, essa parceria com a PUC é superinteressante, [...] as meninas fazendo mestrado, nos ajudou muito a escrever o caminho (JUREMA).

Os pedagogos de diferentes instituições públicas, da rede municipal e da rede estadual, não possuem uma formação específica na instituição em que trabalham. A maioria deles busca a formação fora da escola, de acordo com as necessidades ou recebe a mesma formação que os professores: “*nossa formação se dá juntamente com a do professor*” (LUIZA), ou ainda, está se formando enquanto forma o professor, pois, “*Automaticamente você vai estudar, vai se preparar, você está se formando também*” (MARIANA). Muitas formações acontecem a partir das ocorrências cotidianas, mas não foram planejadas, não são específicas para a formação do pedagogo, trata-se de orientações, “*nós não recebemos a formação para trabalhar com os professores, recebemos só orientações*” (CARINA).

Geglio (2009, p. 118) entende a importância do papel do pedagogo na formação do professor no interior da escola, seja por meio de indicação de leituras, sugestão de cursos, proposição de discussões, estudos ou debates, e destaca que, ao mesmo tempo em que forma, o pedagogo faz a sua autoformação: “*ele também reflete sobre sua atuação e, conseqüentemente, está realizando a sua autoformação continuada*”. Essa ideia corrobora as respostas de alguns pedagogos, e a considero como momento importante de formação,

porém, não há uma formação específica, pensada para as necessidades de formação desse profissional.

Por meio do mapeamento de pesquisa, realizado entre 2014 e 2017 pelas autoras Dyck e Brito (2017) sobre produção científica brasileira quanto à formação continuada específica para o pedagogo escolar, identificou-se a ausência de tais produções, o que foi denominado como um “silêncio” revelado em “ausências” nos campos de formação continuada e pesquisa (DYCK, 2018, p. 36 e 37).

Segundo Bonet e Zancanella (2013), a CADEP “desenvolveu o programa de formação continuada para as equipes pedagógicas de todas as escolas da rede pública, intitulada “Jornada Pedagógica”. Os cursos eram desenvolvidos pelos NRE em seus grupos, em cada município, evitando a centralização.

Pelos relatos dos pesquisados e pela fundamentação teórica apresentada acima, conclui-se que a formação do pedagogo escolar se dá junto com a formação do professor. Não há uma formação específica e exclusiva para ele na rede pública estadual do Paraná, além da Jornada Pedagógica e do sistema de tutoria criado em 2019 e que pouco acontece, segundo a diretora Jurema. Essa foi uma queixa inicial feita ao GAE e que se confirma nesta pesquisa. Portanto, é importante que o pedagogo escolar participe das formações oferecidas para os professores, considerando que ele deverá dar continuidade às orientações recebidas e que deverão ser efetivadas na escola. No entanto, suas atribuições não se limitam a assessoria pedagógica e de planejamento, mas também participação da gestão e formação da equipe pedagógica. Desse modo, caberia a SEED promover a ele uma formação específica a fim de assumir o papel de guia e mediador da comunidade escolar. Segundo Imbernón (2011) a formação dos formadores de professores deveria partir da identificação das suas demandas, de estratégias que promovam a aprendizagem de adultos a fim de aprimorar suas capacidades e por fim, promover a reflexão e avaliação dos processos de formação.

5.3 CATEGORIA RELAÇÕES PROFISSIONAIS E INTERPESSOAIS

A categoria **RELAÇÕES PROFISSIONAIS E INTERPESSOAIS** emergiu a partir de questões das entrevistas com os pedagogos e a direção, da observação da reunião com a equipe pedagógica e do questionário aplicado aos professores, funcionários, alunos e familiares da “Escola Referência”. Por meio dela descrevo como as relações profissionais e interpessoais acontecem a fim de interpretar como a cultura escolar impacta nessas relações.

Como elementos indicadores da cultura escolar dessa categoria, destaco as ações sociais; as condutas individuais e grupais; a mobilização dos atores e atividades do cotidiano escolar; os aspectos consensuais e de conflito; os meios de comunicação, discursos, palavras, expressões e frases; modos de acolher as pessoas da escola; experiência social compartilhada e, por fim, comportamentos e percepções sobre si e o outro.

Quadro 15 – Categoria Relações Profissionais e Interpessoais

CATEGORIA DE INTERPRETAÇÃO	INDICADORES	ETAPA	INSTRUMENTOS DE PESQUISA		
			ENTREVISTA	OBSERVAÇÃO	QUESTIONÁRIO
RELAÇÕES PROFISSIONAIS E INTERPESSOAIS	Ações sociais, condutas individuais e grupais, mobilização dos atores e atividades do cotidiano escolar. Aspectos consensuais e de conflito que dão sentido às relações sociais. Meios de comunicação, discursos, palavras, expressões, frases. Modos de acolher alunos, familiares, professores e comunidade escolar. Experiência social compartilhada. Comportamentos e percepções sobre si e o outro.	2020	Pedagogos e direção	Reunião com equipe pedagógica	Direcionado aos professores, funcionários, estudantes e familiares.

Fonte: a autora, 2020.

Partindo da premissa de que as culturas escolares possuem características próprias e que exprimem valores e crenças partilhados pelas pessoas que interagem no seu cotidiano, compreendo que a cultura escolar da “Escola Referência” foi sendo construída na interação social entre professores, estudantes e seus familiares, funcionários e equipe pedagógica.

Na busca da concretização das finalidades educacionais, os profissionais da educação são essenciais na construção e renovação dessa cultura, afinal, são profissionais que atuam nas relações humanas. Portanto, trata-se de um contexto construído, a partir das interações que se dão nas relações profissionais e pessoais.

As relações interpessoais se aproximam dos conceitos de “afeto, aceitação, cumplicidade, solidariedade, necessidades e satisfações pessoais, motivos, com ênfase

nas pessoas” (PLACCO, 2004, p. 9). O conceito de relações profissionais, no âmbito educacional, aproxima-se das interações e aprendizagens que se dão a partir da atuação dos sujeitos, e envolvem pensamentos, conteúdos, estudos, desafios intelectuais, busca para a solução de problemas, embates e conflitos. De acordo com Placco (2004), há sincronicidade em qualquer interação entre as pessoas, ou seja, a pessoa se modifica e modifica o outro por meio das relações, e a qualidade dessa interação é fundamental para o pleno desenvolvimento das pessoas, afinal “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (VYGOTSKY, 1994, p. 56).

Por meio da terceira questão da entrevista, *Como é a sua relação profissional e interpessoal com os professores, direção, familiares e colegas pedagogos?* destaco algumas respostas que considere relevantes para ilustrar essa categoria:

É muito boa a minha relação com os meus colegas de trabalho. [...] Nosso trabalho é muito próximo, muito próximo mesmo com o professor, a gente tem que realmente manter um bom diálogo e isso a equipe diretiva da escola toda se dá bem, todo mundo conversa, todo mundo troca experiência, todo mundo trabalha junto [...] E os pais a gente procura tratar da melhor forma possível sempre com muito respeito, muito carinho porque a vida deles já não é uma vida fácil, não é uma vida de muita receptividade porque eles já têm um não da vida muito grande. [...] Mesmo que cheguem extremamente bravos, extremamente nervosos, a gente nunca revida nessa mesma moeda [...] porque são a comunidade escola e a escola precisa deles (NILZA).

É bem boa assim. Na equipe pedagógica a gente tem que trabalhar junto. [...] Com os professores eu ajo da mesma forma com muito respeito, muita educação, mas também estabelecendo metas, prazos e focando os professores no direcionamento do trabalho e fazendo eles pensarem e repensarem sobre as suas ações. Nós tínhamos problemas seríssimos de professores na questão de violência verbal, física e simbólica assim até com os alunos e até algumas situações que chegavam a extrapolar, né? [...] A comunidade é uma comunidade um pouco difícil, muito arredia. [...] Com os alunos é bem tranquilo, com um carinho, um olhar diferenciado por eles, uma preocupação com o que eles realmente estudem, busquem, um incentivo para o novo (MILENE).

É um clima tranquilo e eu estou nessa escola faz tantos anos! Você cria vínculos com a comunidade, com os alunos, com os professores. [...] É uma comunidade difícil, não é uma comunidade fácil. É uma comunidade de periferia e que fica à margem de muitas coisas, sem um parquinho, não tem praça, tem muitos bares e casas, não tem espaço e é uma comunidade numerosa. Então, é uma comunidade desafiadora! (CARINA).

Na minha opinião é muito boa. [...] Eles vão para a secretaria ou pedagogia e estão na minha porta. [...] Essa relação se não for assim uma boa relação o meu trabalho não flui. Não tem como eu ajudar o aluno sozinha, eu não vou dar conta, não existe isso. [...] Sempre estou passando informações para eles [familiares]. Eles têm dúvidas, muitas vezes antes de perguntar pro professor também perguntam ou pedem pra mim (MIRIAM).

Tivemos tempo difíceis, de ter que fazer reunião na rua porque não tinha condições de se fechar na sala. [...] É época de muito vandalismo, violência explícita na escola. [...] Agora podemos dizer que passamos por um processo de calma (JUREMA).

As respostas dos pedagogos confirmam que a formação dos sujeitos se dá em âmbito cultural, em parceria e na presença do outro: “*Nosso trabalho é muito próximo [...] todo mundo troca experiência, todo mundo trabalha junto*” (NILZA) e também na articulação de saberes que mobilizam os processos cognitivos do desenvolvimento profissional, ao apresentar pensamentos e modos de interpretar a realidade: “*Com os professores eu ajo [...] estabelecendo metas, prazos e focando os professores no direcionamento do trabalho e fazendo eles pensarem e repensarem sobre as suas ações*” (MILENE) e “*Eles têm dúvidas, muitas vezes antes de perguntar pro professor também perguntam ou pedem pra mim*” (MIRIAM).

Por meio das relações interpessoais e profissionais, algumas mudanças acontecem mediante atitudes, habilidades e valores das pessoas, e relacionadas à ampliação do conhecimento e às experiências vividas. Os pedagogos, a partir das respostas acima, revelam muito mais situações do âmbito pessoal do que profissional, mesmo que estes sejam indissociáveis. Houve palavras com ênfase nas relações das pessoas e como elas precisam ser tratadas: com respeito, carinho, receptividade, amizade, diálogo, atenção, escuta e “*a gente nunca revida na mesma moeda*” (NILZA). Talvez esse modo de tratar os estudantes e familiares revele os anseios dos pedagogos, não a realidade vivida, pois, eles demonstram preocupação com o atendimento a essa clientela, afinal, “*eles já têm um não da vida muito grande*” (NILZA); “*nós tínhamos problemas seríssimos de professores na questão de violência verbal, física e simbólica*” (MILENE); “*é uma comunidade de periferia e que fica à margem de muitas coisas*” (CARINA). As expressões sugerem desequilíbrio entre o aspecto afetivo, o bem-estar do estudante na escola e o desenvolvimento cognitivo, pois pouco se referem às aprendizagens, podendo gerar contradições e conflitos entre o professor, que tem a função de ensinar, e o pedagogo, em posição de acolhimento afetivo aos estudantes. De acordo com Placco (2009), sem consciência crítica sobre o equilíbrio dessas dimensões, um bom ensino e uma boa escola serão difíceis de serem alcançados.

A questão 5 da entrevista consistia em investigar junto ao pedagogo “Como era sua rotina de trabalho e quais alterações ocorreram na sua ação como pedagogo no período da pandemia da COVID-19?” Essa questão foi melhor explorada na categoria NORMAS e RITUAIS, porém, apresenta elementos importantes com relação à necessidade de comunicação constante entre os profissionais que atuam na escola e contribui com a categoria RELAÇÕES PROFISSIONAIS E INTERPESSOAIS:

Eu converso com os professores e funcionários que estão na escola nesse horário, uma meia hora antes, conversamos e trocamos uma ideia sobre a vida. Eu pego o horário dos professores e vejo quem está na escola antes de bater o sinal, vou fazendo uma chamadinha e ver quais estão e os que não estão. [...]Eu acompanho a entrada dos alunos até que todos entrem na sala de aula [...] Depois que eles entraram, eu vejo o que eu tenho de emergência no dia, algum relatório para entregar e coisas assim que a secretaria pede e tudo mais. Mas, o meu trabalho especificamente é trabalhar com os professores, rever o planejamento, ver se está adequado ou não para aquela turma. [...]Chamo alguns pais e alunos para fazer orientação (CARINA).

Sempre tento [fazer atendimento à comunidade] com diálogo, com muita atenção, muito carinho e acredito que todos estão sempre prontos para ouvir e eu ouvir a eles (SILVIA).

O que mudou é a questão do atendimento diferenciado para os alunos [...] porque eles não estão conseguindo acesso ao sistema. Então tenho feito via celular, converso, faço orientação [...] me coloco à disposição (MILENE).

As falas das pedagogas revelam o diálogo como ação constante no trabalho pedagógico, por exemplo, para “chamar alguns pais e alunos para fazer orientação [...] trocar uma ideia sobre a vida” (CARINA). De acordo com Souza (2009, p. 111), é preciso que haja um “diálogo que exercita a escuta com tolerância, [...] em que os participantes se empenhem na busca da compreensão do outro, [...] e, por fim, um diálogo que enfrenta os conflitos”, a fim de expor ao outro as suas dificuldades e que este possa se comprometer e colaborar com a superação e com o gerenciamento das situações partilhadas.

Dando continuidade à pesquisa, por meio do questionário *on-line*, investiguei a quem os professores, funcionários, estudantes e familiares procuram quando têm alguma dificuldade, lembrando que a letra P refere-se aos professores, letra F refere-se aos funcionários, letra E aos estudantes e FA aos familiares. Apresento os seguintes gráficos e os dados obtidos, a saber:

Gráfico 10 – P3.18 A quem o professor recorre

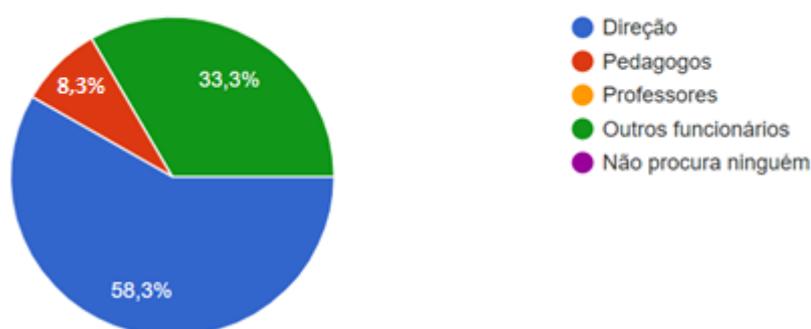


Fonte: Questionário *on-line* elaborado pela autora, 2020.

O gráfico revela que, entre os 43 professores participantes da pesquisa, 67,4% procuram os pedagogos quando precisam de ajuda na escola; e 27,9% procuram a direção. Dois professores responderam marcaram a opção “Outros”, escrevendo: “Recorro à direção, aos pedagogos, aos professores e aos funcionários” e “Os profissionais da escola sempre estão disponíveis a nos atender, recorro a todos os profissionais, conforme a necessidade e todos atendem prontamente”.

A mesma questão foi respondida pelos 12 funcionários participantes da pesquisa:

Gráfico 11 – F3.12 A quem o funcionário recorre.

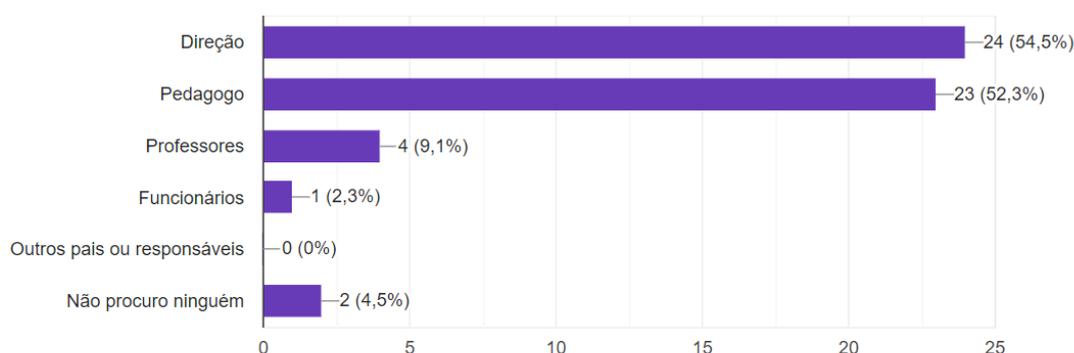


Fonte: Questionário *on-line* elaborado pela autora, 2020.

Os dados mostram que os funcionários buscam a direção em sua maioria e recorrem também ao grupo de funcionários. Somente um funcionário respondeu que recorre ao pedagogo, como mostra o Gráfico 11.

Entre os 44 familiares participantes da pesquisa, os dados revelaram a proximidade dos familiares com a direção dessa escola e com a equipe de pedagogos (Gráfico 12).

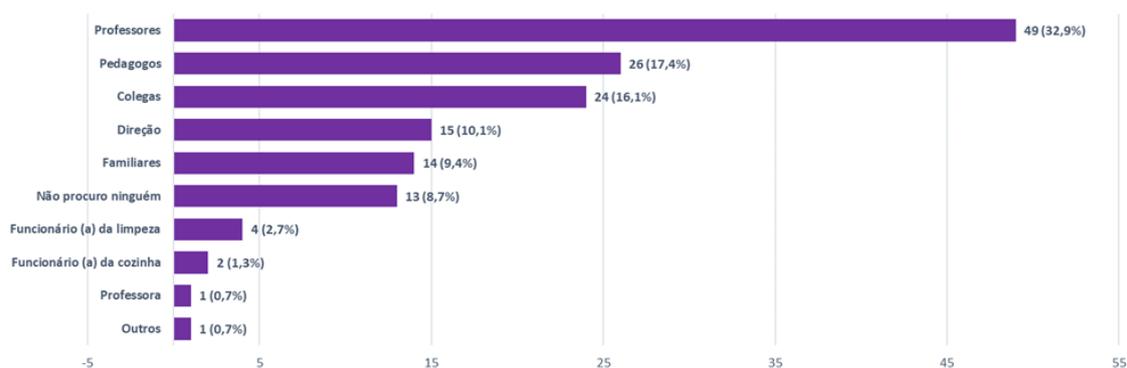
Gráfico 12 – FA3.13 A quem o familiar recorre.



Fonte: Questionário *on-line* elaborado pela autora, 2020.

Aos estudantes foi questionado a quem eles procuram quando têm alguma dificuldade. O Gráfico 13 evidencia que os depoentes assinalaram mais de uma opção, resultando em disparidade nos números. A maioria dos estudantes procuram os professores quando têm alguma dificuldade; em seguida procuram os pedagogos e, depois, os próprios colegas. Um aluno especificou o nome da professora a quem procura e outro aluno reclamou genericamente que as pessoas da escola não o ajudam quando tem dificuldades (Outros).

Gráfico 13 – E3.14 A quem o estudante recorre.



Fonte: Questionário *on-line* elaborado pela autora, 2020.

A pesquisa realizada por Duda (2020) com 200 estudantes do Ensino Médio da “Escola Referência” apontou que entre 60% e 70% deles citam as relações entre professores e alunos como frias e distantes, uma relação em que o professor trabalha os conteúdos do currículo e não se envolve com os problemas dos estudantes, da escola ou da comunidade. Esse dado coaduna com as observações feitas pelas pedagogas nas entrevistas, mas se contrapõe com as respostas por meio do questionário *on-line*, pois os professores são as pessoas que os estudantes procuram quando têm alguma dificuldade. Vale mencionar que entre 90 estudantes respondentes do questionário *on-line*, 42 eram do Ensino Médio.

A mesma questão feita aos quatro grupos participantes da pesquisa, professores, funcionários, estudantes e familiares, por meio do questionário, revela que essa comunidade respeita a hierarquia historicamente construída na sociedade, pois, na busca por ajuda, os estudantes procuram os professores, os professores procuram os pedagogos, os funcionários procuram a direção e os familiares procuram a direção. Considero que o mais importante, no entanto, são as interações acontecerem entre os pares que, por motivos não pesquisados aqui, buscam apoio ou trocam experiências com certos profissionais mais do que com outros. No entanto, essas interações podem ser repensadas

pelos sujeitos, de modo que o aumento da busca por outras categorias de profissionais, e pelos seus próprios pares, pode ser enriquecedor e repercutir em aproximações, afastamentos e entreajuda, criando assim uma cultura colaborativa (HARGREAVES, 2002).

Dando sequência, por meio de outra pergunta, o questionário investigou se os professores conhecem os familiares dos alunos (Gráfico 14):

Gráfico 14 – P3.16 O professor conhece os familiares dos alunos?



Fonte: Questionário *on-line* elaborado pela autora, 2020.

Os dados revelaram que somente 7% dos professores conhecem os familiares dos alunos. Esse dado indica que os professores têm pouco contato com os familiares ou que, devido à rotatividade de professores na escola, esse contato não se realiza. Os professores são fundamentais na efetiva integração entre a comunidade e é sua função colaborar com a articulação das necessidades da escola e das famílias (HARGREAVES, 2002).

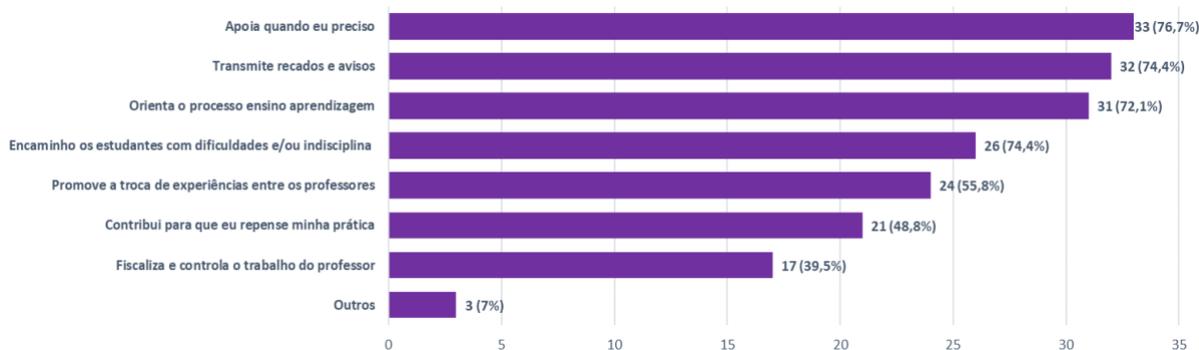
Com relação à percepção que os professores têm do pedagogo escolar, 76,7% consideram o pedagogo como alguém que apoia o professor quando precisa; 74,4% consideram-no como um profissional que transmite recados e avisos; 72,1% um profissional que orienta o processo de ensino e aprendizagem; 60,5% alguém que recebe o estudante indisciplinado ou com dificuldade, encaminhado pelo professor; 55,8% um profissional que promove a troca de experiências entre os professores; 48,8% como um profissional que contribui para que o professor repense sua prática; 39,5% como um profissional que fiscaliza e controla o trabalho do professor; 2,3%, que corresponde a 1 (um) professor, respondeu que os pedagogos são profissionais que fazem o seu trabalho com excelência; 2,3%: “são profissionais que sempre contribuem para melhorar as práticas docentes”; e, por fim, 2,3%: “Não opinei nos itens que não vi, sou nova na escola”.

A pesquisa evidencia que os professores assinalaram mais de uma opção, resultando em disparidade nos números, e dois professores acrescentaram os comentários destacados acima. Sinaliza que o pedagogo é percebido pelos professores como um profissional multitarefa, pois muitos deles assinalaram mais de uma alternativa, sendo a opção mais escolhida a que afirma ser o pedagogo “aquele que transmite recados e avisos”, seguida pela concepção do profissional que “orienta o processo de ensino e aprendizagem” e “a quem o professor procura em situações indisciplinadas”.

Entendo, portanto, que o pedagogo é o profissional essencial para que a vida na escola aconteça; é ele quem dá suporte às iniciativas pedagógicas dos professores, ao mesmo tempo em que articula as orientações advindas da rede de ensino ou da direção escolar, buscando atender às necessidades dos estudantes e demais membros da comunidade escolar.

A atuação do pedagogo na escola, portanto, é de grande importância no processo de ensino e apresenta implicações psicológicas, sociais, culturais, relacionadas à detecção de problemas de aprendizagem (LIBÂNEO, 2010) e de relacionamento entre os alunos e entre alunos e professores.

Gráfico 15 – P3.20 Como o professor percebe o pedagogo?



Fonte: Questionário *on-line* elaborado pela autora, 2020.

Foi questionado se os professores conhecem o bairro em que a escola está localizada (Gráfico 16).

Gráfico 16 – P3.17 Os professores conhecem o bairro da escola?

Fonte: Questionário *on-line* elaborado pela autora, 2020.

Entre os 77 professores dessa instituição, 43 responderam ao questionário (ANEXO C). 53,5% são parte do regime do Processo Seletivo Simplificado e 46,5% são do Quadro Próprio do Magistério, ou seja, houve mais participação dos professores em regime de trabalho PSS. Do total de respondentes, 51,2% revelam que conhecem algum familiar dos estudantes; 39,5% não conhecem os familiares dos estudantes, e somente 7% conhecem a maioria dos familiares dos alunos.

Com relação ao bairro em que a escola se localiza, 44,2% conhecem um pouco o bairro e já frequentou o comércio; 23,3% conhecem somente o trajeto até chegar a escola; 20,9% conhecem bem o bairro, pois são moradores; e 2,3% não conhecem. Esses dados confirmam a fala dos pedagogos com relação ao pouco conhecimento dos professores em relação ao bairro onde a escola se localiza.

Ainda analisando os indicadores da categoria relações profissionais e interpessoais, verificou-se que a escola realizou ações possíveis devido a pandemia da COVID-19, entre elas as reuniões pedagógicas remotas.

Vasconcellos (2009) concebe as reuniões pedagógicas como fundamentais e como condição necessária para a concretização de uma prática transformadora. Uma prática marcada pelo trabalho individual, sem espaço para trocas e para reflexão, tende a ser parcial e sem possibilidade de atuação.

A reunião é fundamental para despertar e/ou enraizar a nova postura educativa. Na medida em que possibilita a unidade entre o sujeito da ação e o da reflexão, este espaço é revolucionário. Devemos nos empenhar para consegui-lo, pois desta forma há condições para se criar na escola uma nova prática pedagógica e um novo relacionamento (VASCONCELLOS, 2009, p. 120).

Esses momentos podem ser organizados para trocas de experiências, sistematização da própria prática, estudos e pesquisas, desenvolvimento da atitude de cooperação e corresponsabilidade, avaliação do trabalho e replanejamento. Portanto, a

sistematização das reuniões favorece a formação de uma equipe de trabalho coesa e interativa. Vasconcellos (2009) considera esses momentos importantes para que os profissionais percebam as contradições entre as escolhas já feitas e aquilo que ainda será realizado. Com esse intuito, o GAE entrou em contato com a equipe diretiva da “Escola Referência” e, via *web* conferência, reunimo-nos.

Na reunião, estavam presentes a diretora Jurema, as pedagogas Milene e Nilza e três pesquisadores do GAE. A pauta consistia na preocupação da gestão com o fato de que somente 14% do total de alunos estavam acessando a plataforma da SEED e respondendo às questões propostas. A gestão deslocou-se pessoalmente para as casas de alguns alunos e localizou somente um deles. Esses alunos não localizados são os “*alunos nômades*” (JUREMA), pois mudam de endereço e não informam a escola.

Nessa reunião, Jurema reconheceu que é necessário oferecer mais formação aos professores a fim de conseguir, por meio deles, mobilizar os alunos a acessarem o sistema da rede de ensino e potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os dados desta pesquisa corroboram com a percepção da diretora, pois apontam o professor como ponto de referência do aluno, é a ele que o aluno recorre quando há alguma necessidade.

Por outro lado, segundo dados do questionário *on-line* os estudantes ocupam o tempo durante a pandemia utilizando as redes sociais, a maioria deles possui celular e poucos possuem computador com acesso à internet. Esse dado me leva a questionar sobre os diferentes fatores que poderão interferir na participação dos estudantes nas propostas pedagógicas da escola, entre eles, a falta de acesso à internet ou internet de baixa qualidade, desconhecimento do uso das plataformas educacionais, a falta de interesse em estudar remotamente, a falta de vínculo com os professores que ministram as aulas remotas, estudantes descrentes de que o ensino à distância seja eficiente para atender às suas necessidades, entre outras.

Uma situação que chamou a atenção dos pesquisadores nessa reunião proposta pelo GAE foi o fato de que nem todos os pedagogos nem os professores foram convidados pela gestão a participar. Essa atitude me levou a pensar que não há articulação das atividades da direção à participação dos profissionais da escola. Pressuponho que a gestão acredita que a participação de outros profissionais seria irrelevante no momento crítico em que a escola estava atravessando, pois, a própria gestão se percebe de mãos atadas devido ao isolamento pandêmico obrigatório.

A impossibilidade de participação dos professores a uma reunião com um grupo de pesquisa por falta de convite, acentua e afasta o sentimento de pertença dos professores

a pensarem juntos sobre as dificuldades atuais da escola. De acordo com Nóvoa (2009), é preciso que os professores tenham um posicionamento público em defesa dos direitos educacionais, impulsionando maior envolvimento da escola com a comunidade na qual estão inseridos. A função política da docência se estabelece entre o docente, as decisões e reformas governamentais e a escola. Os professores, então, são os mediadores da formação do seu aluno e vivem conflitos entre os objetivos educacionais e as intencionalidades sociais, determinadas pelos sistemas de ensino, sem deixar de se envolver com a comunidade escolar. Esse posicionamento público a que o autor se refere não foi observado a contento pela equipe diretiva da Escola Referência nem pelos pesquisadores, como revelado pela equipe pedagógica nas entrevistas.

Nos momentos de assessoria pedagógica os pedagogos expressaram acreditar que os professores chegam nessa escola com ideias preconceituosas e rotulação dos alunos, o que pode contribuir para a rotatividade desses profissionais e dificultar o vínculo deles com os estudantes dessa comunidade:

Já vem de uma própria constituição social mesmo, sabe onde você tem tendência de achar que pobre é bandido? Tem vários casos, é uma barreira que não se deixa conhecer, não se deixa conhecer o aluno, tem alunos que são agitados, mas quando você chega perto eles são carinhosos, eles são assim carentes de abraços, são carentes de afeto, sabe? E eles reagem.... fez cara feia, você bateu, eles rosnam, é o processo de defesa deles. Outra questão que a gente encontrou é a falta de interesse do professor com o trabalho como profissional (NILZA).

A profissionalidade docente a que a pedagoga se refere não pode deixar de ser construída no interior da personalidade docente e, para que isso ocorra, algumas disposições são essenciais: “aquisição do conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social” (NÓVOA, 2009, p. 12). A profissionalidade envolve a história social, pessoal e cultural do professor e está ligada à sua motivação e seus valores, que são transferidos para o contexto profissional. Portanto, segundo os pedagogos, os professores não estão motivados a trabalhar nessa instituição e pouco possuem as disposições essenciais a que o autor se refere.

Outras evidências apontadas pelos pedagogos nas entrevistas são indicadores da categoria Relações Profissionais e Interpessoais:

A família se envolveu em briga lá fora e voltaram correndo para a escola, como se fosse um refúgio ali, não foram para casa, não correram para o módulo policial, não chamaram a viatura. Então a escola acaba sendo um ritual de acolhimento, de grito de socorro (MILENE).

A escola tem duas merendas, uma merenda a mais que as outras escolas por conta desse lado deficitário do aluno. [...] E no dia da Feira do conhecimento [...] tem o Bazar da Pechincha, que são doações que a gente recebe de roupas, brinquedos, essas coisas [...] e a gente vende por 50 centavos ou um real, 5 peças por um real [...] e tem também o Dia do Pastel justamente nesse dia (NILZA).

De acordo com Saviani (2008), é preciso dar lugar secundário ao que é secundário no espaço escolar, senão o que é essencial na escola – a função de ensinar – é prejudicado. No entanto, a escola precisa trabalhar os conhecimentos escolares sem desconsiderar as condições fundamentais dos seus estudantes, que são, muitas vezes, invisíveis aos olhos do Estado. Há, portanto, necessidade de que a função social da escola seja repensada, a fim de compreender seus conflitos e contradições, sem perder as possibilidades de formação do cidadão nesse espaço educativo. Um familiar e um professor responderam à questão aberta do questionário e demonstraram ciência da responsabilidade que cabe ao Estado:

Gostaria através dessa pesquisa, pedir às autoridades que cuidam da escola, o "governo", que dessem mais valor a unidade porque aqui na nossa comunidade ela é muito importante e também é a única. Precisamos de mais escolas, a população aqui cresceu muito (FAMILIAR).

A equipe diretiva se esforça para manter a escola organizada, segura e tecnológica, no entanto, falta investimento por parte do governo (PROFESSOR).

Num movimento que perdura, a escola tenta suprir as necessidades da comunidade e faz uso do espaço para ações sociais em detrimento ao ensino. Compreendo que não é possível impor uma mudança, mas construir algumas alterações, a partir da interação social dos atores que a compõem e o reconhecimento da cultura que se emergiu na escola, especialmente nesse período de pandemia. Os discursos dos pedagogos, de forma geral, na forma carinhosa como se referem aos estudantes, como se lhes faltassem muitas coisas, adotando-os como filhos, referindo-se a eles como os que “já têm um não da vida” (NILZA) me levam a refletir se os pedagogos estão realmente convencidos de que o ensino é função prioritária da escola. Se os pedagogos não têm uma formação específica destinada a eles e se não há clareza da importância do cumprimento das suas atribuições no processo educacional, há impactos negativos que refletem no trabalho do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes.

A percepção das pedagogas e da diretora da Escola Referência caminham no mesmo sentido:

Somos uma das escolas que mais faz notificação na rede de proteção, então é difícil você pensar em um aprendizado. E quando eu assumi eu pensei vou pensar só no aprendizado das crianças, se elas estão aprendendo, como elas estão aprendendo e de que maneira a gente pode melhorar isso. Mas foi uma das coisas que eu menos fiz enquanto gestora de me preocupar como eles estavam aprendendo e aí, a gente começa a trabalhar com crianças que não comem em casa e precisam comer na escola. Começa a lidar com criança que foi abusada sexualmente, lidamos com a pobreza, a gente vê a miséria do povo porque eles vão tudo sem casquinho. Então como vou me preocupar se a criança está aprendendo ou não, se ela está com frio, se ela apanhou durante a noite? Nós temos muitos casos e é bem difícil! (JUREMA).

Esses dados, ainda que alarmantes, me remete ao termo usado por Saviani (1999) como característico de uma “educação compensatória”, pois, de certa forma, a escola quer compensar as carências e a situação de marginalidade dos estudantes, privando-os de uma educação focada na ação pedagógica. Para Saviani, a educação compensatória significa que:

A função básica da educação continua sendo interpretada em termos da equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica (SAVIANI,1999, p. 43).

Há de se reconhecer a escola como uma instituição cultural, que deve estar focada na “formação intelectual, cultural e política” (ARROYO, 2014, p.12), afinal somente por meio dessa formação será possível instrumentalizar os estudantes no exercício da cidadania. Saviani (1999, p. 66) afirma que é essencial que os conteúdos culturais sejam dominados pelas classes sociais menos favorecidas, pois, do contrário, “eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação”, condição indispensável para a libertação, teoria associada também a Freire (1980).

A ideia de Saviani (1999) é que a escola abra espaço de crescimento, dê prioridade aos conteúdos curriculares e, para isso, os esforços precisam ser redobrados tendo em vista as condições sociais em que os estudantes da Escola Referência possuem.

Para Thurler (2001), toda mudança tem um custo: supõe novas aprendizagens, riscos de fracasso, perda de referências; envolve atravessar zonas de incertezas e confrontos, representa uma experiência pessoal e coletiva. Para que haja mudança, é preciso haver comprometimento na prática, ou seja, o desejo individual e coletivo regado de ações que façam sentido.

Essa premissa é contrária ao relato da diretora, referindo-se ao trabalho pedagógico desenvolvido na “Escola Referência”, pois, “*temos três escolas em uma só, cada uma no seu turno, cada um faz do seu jeito*”.

Segundo Thurler (2001), para alguns governos, as inovações pedagógicas estão atreladas à descentralização de responsabilidades, ou seja, espera-se que a escola resolva os problemas com mais criatividade e responsabilidade, representando para o Estado redução do aparelho burocrático e, conseqüente, economia, lançando para as escolas uma competição em busca de melhor qualidade. Para a autora, essa autonomia deve ser parcial, pois,

[...] concretamente, equivale a dizer que o sistema educativo se limita a prescrever os eixos de orientação e os regulamentos absolutamente indispensáveis para coordenar as diversas ordens de ensino e pede aos estabelecimentos de ensino para explicarem – sob forma de um projeto escrito – como trabalham nos campos que acabam de ser evocados. Complementando, significa igualmente que se estabelece um sistema de acompanhamento e de avaliação externo que permite controlar a qualidade e a coerência da aplicação nos diversos estabelecimentos (THURLER, 2001, p. 51).

Para enfrentar os desafios que se apresentam na Escola Referência é importante destacar o papel da direção e pedagogos escolares para apoiar e sustentar a criação de espaços de reflexão e tomadas de decisão junto com professores e comunidade educativa num movimento de avanço na cultura colaborativa, pois, de acordo com Libâneo (2018) o PPP, a gestão escolar, a organização do currículo e a formação continuada são elementos fundamentais para assegurar a organização da escola e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, “agentes de mudança” (DELORS *et al.*, 1996 p.152).

Entre os indicadores da categoria Relações Profissionais e Interpessoais, as ações sociais e atividades do cotidiano escolar, aspectos consensuais e de conflito, os discursos, os modos de acolher os estudantes, familiares, professores e comunidade escolar, a experiência social compartilhada pela comunidade escolar, os comportamentos e percepções sobre si e o outro suscitam algumas considerações a respeito dos impactos da cultura escolar nas mudanças e permanências dos elementos da cultura escolar. Entre outros, considero que os pedagogos avaliam que há uma boa relação entre os profissionais da escola pautada no diálogo e no respeito; os pedagogos são profissionais reconhecidos pelos professores como apoio essencial para a realização das atividades pedagógicas e mediador da relação entre professores e professores, professores e alunos, alunos e alunos. Por outro lado, alguns elementos impactam negativamente as mudanças necessárias para o bom funcionamento da escola, entre eles o fato de muitos professores não conhecerem

a realidade circundante da escola e os familiares dos estudantes, condição que acentua o medo e o preconceito nas relações entre professor e aluno; as contradições entre suporte emocional e afetivo em detrimento às prioridades no desenvolvimento cognitivo, destacadas pelos pedagogos e direção; e ainda, as ações sociais oportunizadas pela escola que se sobressaem em oposição ao ensino oferecido.

5.4 O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 E SEUS REFLEXOS NA CULTURA ESCOLAR DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO PARANÁ

Considerando a relevância do tema, a urgência de produções e os impactos que a pandemia gerou no meu processo de doutoramento e na minha pesquisa, bem como em todo o contexto educacional mundial, pretendo, de alguma forma, contribuir com futuras pesquisas e registrar histórica e epistemologicamente esse momento vivido em 2020 e em 2021. Nesse intuito, esse subcapítulo permeia elementos da cultura escolar relacionados às três categorias anteriormente discutidas e objetiva apresentar os reflexos da pandemia da COVID-19 na cultura de uma escola estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nomeada Escola Referência.

O início da pandemia global, nos primeiros meses de 2020, causada pela expansão do novo coronavírus pelo mundo, acendeu um alerta à população de todos os países. As medidas sanitárias de prevenção foram recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e as escolas foram fechadas, sem previsão de retorno, naquele momento.

O fechamento das escolas afetou centenas de milhões de estudantes, segundo dados da UNESCO (2020), especialmente para as comunidades mais vulneráveis e desfavorecidas, em razão da necessidade de se implantar o ensino remoto. A interrupção das aulas exacerbou as disparidades que já existiam no sistema educacional, bem como em outros aspectos da vida em sociedade. A estratégia adotada por meio do ensino que se deu a distância escancarou, portanto, a desigualdade e as dificuldades enfrentadas por estudantes, professores e equipe pedagógica, especialmente das escolas públicas, entre elas, a Escola Referência.

Entre as principais consequências geradas pelo fechamento das escolas, o documento da UNESCO (2020) destaca questões relacionadas ao processo ensino aprendizagem, nutrição dos estudantes, estresse dos professores no uso das TICs, despreparo dos familiares para acompanhar o ensino à distância, alto custo econômico, aumento da taxa de evasão, maior exposição à violência e exploração, isolamento social e dificuldades das escolas para avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes.

Para enfrentar tais desafios localmente, o Governo do Estado do Paraná e a SEED (PARANÁ, 2020a) no enfrentamento à pandemia da COVID-19, empreenderam algumas ações, entre elas, apoio à saúde física e mental dos professores; alteração da jornada de trabalho; utilização de ferramentas tecnológicas para acesso às aulas remotas (tais como rádio, TV, aplicativos de celular, plataformas de vídeo na web, podcasts e materiais impressos); distribuição do kit merenda; orientação e capacitação ao corpo docente e profissionais ligados à gestão escolar; ações de parceria com áreas da saúde e assistência social; envolvimento da comunidade e conselho escolar na tomada de decisões, reorganização do currículo e produção de materiais; planos de ação para o retorno gradual das aulas no modelo híbrido; ações de avaliação, nivelamento e recuperação da aprendizagem e ações de acolhimento e suporte psicológico aos estudantes.

Na Escola Referência, bem como em outras, os professores continuaram se reinventando e realizaram diferentes iniciativas educacionais de forma abrupta, inesperada. O aligeiramento do processo impulsionou os professores a criarem táticas de sobrevivência de ensino, por meio de vídeos, conferências on-line, mensagens, *lives*, áudios, imagens e sons. Um processo de aprendizagem docente marcado por ‘quem pouco sabia ensinava quem nada sabia’, pois as trocas de experiência e pedidos de ajuda emergiram entre muitos profissionais e estudantes, afinal, “é necessário promover práticas pedagógico-didáticas ativas e construtivistas, que sustentem um conhecimento coletivo e uma aprendizagem colaborativa” (MOREIRA, 2020, p. 355). Nesse sentido, todo esse movimento tecnológico mudou a forma de comunicação e das relações sociais evidenciando que não se trata apenas da inclusão das TICs no cotidiano escolar, mas de uma transformação da cultura escolar, no modo de pensar e fazer o processo ensino aprendizagem.

O ensino remoto, de acordo com Moreira (2020), é caracterizado pela “conectividade, rapidez, fluidez, apropriação de recursos abertos” e para tanto, é preciso que políticas públicas sejam criadas a fim de viabilizar a formação e capacitação profissional dos professores, “direcionados para o desenvolvimento de projetos de formação e educação digital que permitam realizar uma adequada transição deste ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede de qualidade” (MOREIRA, 2020, p. 362).

Com a intenção de colaborar com esse processo de transição, logo nos primeiros meses do fechamento das escolas, nosso grupo de pesquisa percebeu que os pedagogos, assim como a maioria dos profissionais envolvidos com a educação, ficaram sem direcionamento, na incerteza de quanto tempo a pandemia iria durar e na esperança de

um rápido retorno das atividades presenciais. Direcionamos nossas reuniões do GAE para discussões de ações a fim de oferecer nossa contribuição social para a Escola Referência que atravessava desafios intensificados pelo contexto pandêmico.

Ao entrevistar os pedagogos, perguntei sobre as alterações ocorridas nesse período da pandemia, e elas responderam:

Mudou da água para o vinho a minha rotina do trabalho. Eu gosto de ter contato com os alunos, gosto do contato diário! Com os alunos, com os professores, com o pessoal da secretaria (CARINA).

Hoje eu praticamente dedico as minhas 24 horas à escola, eu fico o tempo inteiro atrás dos alunos, ligando para esses alunos, incentivando eles pra eles acessarem as aulas Paraná, para acessar o Classroom e estarem presentes, entregar os trabalhos, responder a presença na plataforma do governo (NILZA).

Foi uma alteração bem drástica, bem drástica [...] nós temos que encontrar meios e a minha sugestão foi entregar atividades a cada 15 dias e eu monitoro eles pelo WhatsApp ou ligação (MIRIAM).

Os alunos não estão conseguindo acesso ao sistema. Então assim que eu tenho feito, via celular, converso, faço orientação e colocando um número de telefone, me colocando à disposição (MILENE).

Procuro manter um horário, mas é impossível, pois temos sempre vídeos, Meets e entrar em contato com os alunos, pais, professores via WhatsApp, e-mails, celular. Uma rotina bem movimentada, diferente da presencial (SILVIA).

Percebemos que as mudanças na rotina de trabalho impactaram todas as pessoas, afinal, trata-se de uma pandemia mundial. Trouxe alguns desafios apontados pelas pedagogas: reuniões e contato com alunos de forma remota e com os familiares por e-mail ou WhatsApp. Com as aulas presenciais suspensas, todas as ações pedagógicas precisaram ser readequadas; os alunos devem acessar o *Google Classroom* ou buscar atividades impressas na escola, quinzenalmente. As mudanças foram expressas em algumas palavras como “mudança da água para o vinho” (CARINA), “alteração bem drástica” (MIRIAM), “dedico as minhas 24 horas à escola” (NILZA) “rotina bem movimentada” (SILVIA) e muita preocupação com o acesso dos alunos ao sistema de ensino remoto: “eu fico o tempo inteiro atrás dos alunos, [...] incentivando eles pra eles acessarem as aulas Paraná, para acessar o Classroom e estarem presentes, entregar os trabalhos, responder a presença na plataforma do governo” (NILZA); “eu monitoro eles pelo WhatsApp ou ligação” (MIRIAM) e “os alunos não estão conseguindo acesso ao sistema” (MILENE).

Um dos principais desafios para os estudantes dessa escola parece ser o acesso à informação (quantidade e qualidade). Ainda mais distante seria conquistar a capacidade

de entender e transformar a informação em conhecimento e organizar a nova rotina de estudo e aprendizagem, afinal, precisam ser capazes de enfrentar os desafios de um contexto tão aberto, cambiante e incerto, associado às dificuldades socioeconômicas que vivem. Em pesquisa realizada por Portilho e Medina (2020) com professores de escolas do Paraná, os dados revelaram que a pandemia tem causado desorganização interna aos docentes, marcada pelo medo, incerteza e insegurança que foram potencializados pelo aumento e acúmulo de trabalho e o desafio de trabalhar com as TICs.

Para os pedagogos, o desafio abarca os âmbitos tecnológicos, sociais, cognitivos e emocionais. Aprender a usar novas TICs, organizar a dinâmica familiar e profissional de forma emergente exigiu resiliência, capacidade de lidar de modo inteligente com a incerteza e de persistir diante das dificuldades (CLAXTON, 2005). Foi preciso trabalhar em busca da inovação e da criatividade, de modo que atendesse às necessidades primárias dos seus alunos, em tempo tão complexo.

Tendo reconhecido que ficaríamos muito tempo na modalidade de ensino remoto, a ênfase do processo educacional foi dada por meio da busca ativa dos estudantes e, nesse interim, o grupo de pedagogos e professores priorizou as ações que atendessem a primeira necessidade da escola, que era a participação do aluno nas aulas remotas, organização e entrega de materiais impressos. Todos esses acontecimentos foram somados ao afastamento da diretora por licença maternidade e desligamento de uma pedagoga que estava há anos à frente da equipe. Ao serem questionados sobre de que maneira o GAE poderia ajudar, a escola não soube responder, o que revela que esse momento pandêmico foi confuso e desestabilizou as condições da escola que já vinha apresentando algumas dificuldades.

Conforme os relatos das pedagogas, os estudantes estão tentando se adaptar às aulas remotas, porém, há dificuldades que acentuaram as desigualdades de acesso à educação. A falta de acesso à internet ou de aparelhos celulares compatíveis para explorar as plataformas educacionais tem sido o maior entrave para que o processo de ensino remoto se efetive. A entrega de material impresso foi a solução encontrada pela escola, mas outras dificuldades nesse período de pandemia mostraram-se mais importantes para os estudantes, como a falta dos amigos, do contato com os professores e situações de desemprego dos familiares.

Esses relatos confirmam a percepção dos pedagogos com relação aos estudantes da “Escola Referência” como uma comunidade de periferia, carente e *“à margem de muitas coisas sem um parquinho, não tem praça, tem muitos bares e casas, não tem espaço e é uma comunidade numerosa”* (CARINA).

A pesquisa realizada por Duda (2020) sobre as práticas pedagógicas dos professores de ensino médio na visão dos alunos da “Escola Referência” com dados coletados em 2019, confirma que pela realidade socioeconômica, grande parte dos estudantes não dispõe de recursos tecnológicos e, portanto, a escola seria o local no qual eles poderiam utilizar e aprender a manusear tais dispositivos, porém, mesmo antes da pandemia, a oferta destes recursos pela escola já era insuficiente, corroborando para que o ensino acontecesse somente em sala de aula, voltado à transmissão-assimilação de conteúdo.

O esforço da equipe pedagógica da “Escola Referência” é que a escola “exista” remotamente, devido à condição imposta nesse período de pandemia, porém, 50% dos estudantes estão totalmente desconectados com a proposta remota, segundo a diretora Jurema. Os dados indicam que a escola não cumpriu a sua função de ensinar, seja durante a pandemia ou antes dela, pois as desistências dos estudantes nos primeiros meses do ano letivo já eram alarmantes, conforme a pesquisa feita por Duda (2020). O aluno, portanto, demonstra dificuldades em permanecer na escola, aprender, entregar ou postar os materiais tão solicitados pela equipe pedagógica, revelando a inexistência de uma parceria. Afinal, a escola é, primeiramente, ponto de apoio para outras demandas, como narra a pedagoga, em entrevista:

Tudo acontece na escola, por exemplo: a associação de moradores acaba se reunindo na escola porque a escola tem o espaço X e faz o cursinho X, como o cursinho pré-vestibular. A associação organiza e a escola cede o espaço [...] existe a entrega do leite, a entrega da merenda, então a comunidade não é só os alunos, muita coisa acontece ali, sabe? Por exemplo, quando tem eventos da secretaria, eventos para a comunidade... [...] qualquer evento, como por exemplo fazer a carteira de identidade, fazer a carteira de trabalho, todos esses eventos da secretaria do trabalho, secretaria da segurança e tal, as coisas acontecem todas na escola, eu acho um ponto de encontro. Onde as pessoas vão não só para estudar, é um espaço que a comunidade também tem um serviço (CARINA).

Carina aponta a escola como um lugar onde as pessoas vão estudar, mas destaca inúmeras atividades realizadas na escola, atendendo não somente às necessidades dos estudantes como de toda a comunidade. Saviani (2008, p. 14), reitera o papel da escola como instituição que deve ser focada na “socialização do saber sistematizado”, porém é necessário viabilizar as condições para que se atinja o “saber escolar”. Há de se considerar que muitas vezes ela é o único local e espaço de convivência social e, de acordo com Rodrigues (1988), torna-se, um espaço que realiza diferentes funções perdendo o foco de sua função central.

No intuito de que os estudantes se adaptem ao novo tempo na impossibilidade de assistir presencialmente as aulas, buscando atender a função da escola, os pedagogos se reuniram com a direção e pesquisadores de GAE. Nessa reunião a diretora nos conta que vai pessoalmente na casa de alguns alunos, já que são muitos alunos a serem “resgatados” – entre 1550 estudantes, 700 estão ausentes das atividades remotas. Pensamos juntos quais as ações poderiam ser efetivas para essa quantidade de alunos. Muitas tentativas de contato com esses estudantes já haviam sido realizadas, entre elas: a contratação de um carro de som que circulou pelo bairro incentivando os alunos a realizarem as atividades ou ainda procurarem a escola em caso de dúvidas; distribuição de folders e cartazes nos estabelecimentos comerciais, explicando como usar o aplicativo da SEED e divulgando as formas de realizar as atividades; ligações telefônicas; entrega de correspondências pela equipe diretiva, em parceria com síndicos e presidentes de associações de moradores nas residências dos alunos “desaparecidos”; devolução e entrega de atividades impressas nos dias de entrega do kit alimentação; postagens diárias nas redes sociais, divulgando as diferentes formas de realizar as atividades e incentivando a comunidade a ajudar no resgate desses alunos; grupos de *WhatsApp* por turma com a participação de professores, pedagogas e equipe diretiva, alunos e seus responsáveis, com o objetivo de esclarecer dúvidas, divulgar informações e resgatar alunos; gravação de vídeos por professores e equipe gestora, incentivando os alunos a realizarem as atividades.

Mesmo diante das inúmeras ações de “resgate” de alunos, com a colaboração dos profissionais da escola, a atitude da diretora Jurema, em diferentes momentos, indica uma gestão que demora a delegar o trabalho a sua equipe, pois, conforme mencionado anteriormente, os professores não foram convidados para essa reunião. Numa perspectiva de gestão escolar democrática, o gestor escolar precisa oportunizar a participação da comunidade educativa e, para que essa participação se efetive, é preciso que a equipe de trabalho seja conduzida por ele num processo de construção contínua. Ao compartilhar as necessidades da escola que venham ao encontro das manifestações culturais daquela comunidade, ações poderão ser pensadas e planejadas coletivamente e profissionais como os pedagogos e professores poderão se sentir mais respeitados e valorizados profissionalmente.

A abertura para a participação do grupo de pesquisa é um ponto importante a ser considerado pela equipe pedagógica da Escola Referência pois, nessa reunião, a diretora Jurema convidou os pesquisadores a participarem dos conselhos de classe que ocorreriam na sequência.

Os conselhos de classe têm a função de analisar o desempenho dos alunos e acompanhar as atividades pedagógicas da escola. É por meio deles que a equipe pedagógica e os professores discutem situações referentes ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Parte-se do pressuposto que, coletivamente, será possível obter maior conhecimento sobre o que está sendo avaliado e, conseqüentemente, tomar decisões mais eficazes, afinal, é por meio do conselho de classe que os professores podem obter “maior conhecimento do aluno, para o seu melhor atendimento pedagógico” (DALBEN, 2004, p. 111).

A participação dos pesquisadores do GAE se deu a partir do desejo da direção para que conhecêssemos mais os professores, a fim de que pudéssemos nos aproximar deles e compreender melhor como as relações são estabelecidas com esse grupo. Jurema considera que não pode contar com o engajamento de 25% dos professores nas decisões da escola. Com esse intuito, três pesquisadores participaram de três momentos distintos do conselho de classe, que contou com a presença da diretora, diretora auxiliar, pedagogo e entre 15 e 22 professores, número que se alterava dependendo das turmas.

O conselho de classe ocorreu por meio da plataforma *Google Meet* e foi coordenado pela diretora. Ao observar o conselho de classe, constatamos que o objetivo junto à equipe de professores era o mesmo apresentado pela diretora ao GAE, na reunião anterior: localizar e incentivar os alunos a realizar as atividades propostas no *Google Classroom*, para que eles fossem considerados ativos e as faltas diminuídas no sistema da SEED.

Nos conselhos de classe que acompanhamos, a situação dos alunos foi vista uma a uma e anotada em uma planilha com dados sobre alunos que acessaram, não acessaram ou estão com baixo acesso às atividades postadas no *Google Classroom*. A partir dessas informações, a equipe pedagógica pretende fazer uma busca ativa dos estudantes determinada pela SEED (PARANÁ, 2020b). Ficou evidente que a preocupação da escola é comprovar o número de alunos ativos, a fim de manter as turmas para o ano seguinte. A diretora Jurema pede “*pelo amor de Deus*” para que os professores ajustem as faltas dos alunos para que sejam diminuídas, considerando todo e qualquer sinal de acesso do aluno ao sistema da escola, recomendação feita pela própria SEED (PARANÁ, 2020b).

O conselho de classe, portanto, esteve focado ao acesso dos alunos nesse sistema, pois não há como saber se o aluno está aprendendo e não houve discussão dos professores ou equipe pedagógica com relação a esse aspecto. A única ação planejada foi a realização de uma busca ativa, que consiste numa busca intensa dos alunos que estão ausentes da escola. Isso deveria ocorrer, conforme combinado na reunião de conselho de classe, por

meio de novas ligações telefônicas, mensagens por celular e a ida presencial até a casa dos alunos.

Como estratégia de recuperação da nota dos alunos com baixo rendimento, no primeiro e no segundo trimestre, por sugestão dos professores, os alunos deveriam produzir um texto sobre como estão vivendo o período da pandemia da COVID-19. Foi determinado que as produções de texto devem valer nota para todas as disciplinas curriculares e sejam arquivadas na escola para que haja uma documentação e registro dessa atividade.

Entre outras possibilidades de ações no conselho de classe, os envolvidos poderiam construir consensos em relação às atividades pedagógicas propostas, identificar lacunas no processo de ensino e aprendizagem, levantar dificuldades em relação ao desempenho dos alunos, apontar alternativas de superação e se comprometer com os encaminhamentos encontrados. Contudo, os conselhos de classe observados se realizaram em razão da pressão da SEED, que estabeleceu sete dias para o fechamento das notas do primeiro trimestre de 2020 e, portanto, não cumpriram sua função de melhorar o atendimento pedagógico dos estudantes. Após esse período, o sistema seria fechado e caso o aluno retomasse suas atividades escolares e tivesse zerado suas notas no primeiro trimestre, não teria chance de ser aprovado.

No que diz respeito ao ensino remoto, vivido pela “Escola Referência”, deduzo que há, portanto, uma tentativa de estabelecer similaridades entre as escolas da rede estadual, considerando a participação dos alunos ao acessar o sistema remoto de ensino, sem fazer alusão à qualidade ou aos resultados obtidos.

Devido à condição pandêmica, é preciso pensar em ações que contribuam para o futuro dessa escola, a fim de mudar algumas concepções preestabelecidas sobre a sua cultura, entre tantas, a de que o professor assume a docência nessa instituição porque foi a que sobrou na lista de escolhas, não por seu desejo ou opção. Essa prática pode se dar devido à organização classificatória das turmas, dividindo os alunos em “fortes e fracos”, contribuindo para a permanência da cultura da “moeda de troca” que ali se estabeleceu.

O contexto pandêmico trouxe à tona, deu visibilidade às dificuldades que a Escola Referência já atravessava. Considero, portanto, que a cultura escolar dessa instituição é marcada por ambivalências e contradições, pois demonstra, por um lado: abertura para o novo por oportunizar a realização da pesquisa; reconhecimento da necessidade de ajuda e solicitação ao GAE para que contribua com a escola; envolvimento dos pedagogos, em sua maioria, no trabalho desenvolvido na escola. Por outro, a cultura escolar demonstra resistência à mudança quando permanece com seu sistema de avaliação discriminando o

aluno bom e ruim; prioriza as funções sociais da escola em detrimento ao ensino e, por fim, reconhece a necessidade de oferecer maior formação aos pedagogos e professores, mas não há plano de ações efetivas nesse sentido. Trata-se de uma cultura escolar em que os profissionais apontam para a impossibilidade de saída da cultura da moeda de troca, incentivada indiretamente pelas políticas públicas da rede estadual de ensino e alimentada no interior da escola.

A partir das três categorias de interpretação, o quadro 16 apresenta uma síntese de como os seus indicadores se manifestaram na Escola Referência no contexto da pandemia da COVID-19:

Quadro 16 – Manifestações dos indicadores de interpretação a partir do contexto pandêmico na Escola Referência

CATEGORIAS	INDICADORES	MANIFESTAÇÕES NA ESCOLA REFERÊNCIA
Práticas e rituais	Ocupação dos espaços, recursos tecnológicos. Normas, rotinas, crenças ou práticas. Histórias contadas sobre a instituição. Valores. Processos organizacionais.	Fechamento da escola. Atendimento ao público com horário reduzido somente para entrega de materiais e kit merenda. Intensificação do uso dos recursos tecnológicos pelos profissionais da escola para organizar o processo ensino aprendizagem. Mobilização dos profissionais da escola para que os alunos acessem as plataformas de estudo disponibilizadas pela SEED. Precariedade dos alunos quanto ao acesso aos recursos tecnológicos (falta de acesso à internet ou aparelho celular compatível com as plataformas digitais de estudo). Estudantes mudam de endereço e não informam a escola.
Formação continuada do pedagogo	Necessidade de formação continuada na escola. Contribuições da escola para formação profissional.	Percepção da necessidade de formação continuada na escola. Ausência de ações concretas de formação destinadas ao pedagogo.
Relações interpessoais e profissionais	Ações sociais, condutas individuais e grupais, mobilização dos atores e atividades do cotidiano escolar. Aspecto consensuais e de conflito que dão sentido às relações sociais. Meios de comunicação, discursos, palavras, expressões, frases. Modos de acolher alunos, familiares, professores e comunidade escolar. Experiência social compartilhada. Comportamentos e percepções sobre si e o outro.	Ações destinadas ao resgate dos estudantes para acessar as aulas remotas. Intensificação do uso do telefone celular como principal meio de comunicação com estudantes e familiares. Uso das redes sociais para divulgar as diferentes formas de realizar as atividades pedagógicas. Intensa preocupação com o número de acesso dos alunos às plataformas da SEED em detrimento ao desenvolvimento de ações voltadas para o processo ensino aprendizagem. Escassez de experiências sociais físicas. Importância do vínculo entre professor e aluno para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com vistas à aprendizagem dos estudantes. Percepções de cansaço, estresse e desorientação sobre os caminhos a serem tomados pela equipe pedagógica e diretiva. Dificuldades de realizar parcerias e comprometimento coletivo na criação de uma cultura colaborativa.

Fonte: a autora, 2020.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primeiros estudos sobre a cultura escolar tomei ciência de que esse tema seria de grande abrangência epistemológica e, nesse sentido, me senti desafiada a pesquisá-lo e, em busca de elucidar algumas questões. Ao me debruçar sobre a teoria, considerando minha experiência acadêmica e profissional, consegui demarcar alguns elementos da cultura escolar contemporâneos ao meu interesse de pesquisa e tive o discernimento da impossibilidade de abarcar todos. A partir disso e por meio do estado do conhecimento realizado, autores como Schein (1992), Nóvoa (1995a) e Viñao Frago (2001) se sobressaíram e foram essenciais para que eu me sentisse mais segura e prosseguisse a pesquisa. Como pesquisadora hermenêutica selecionei dentre tantos outros elementos culturais: as práticas e rituais, as relações profissionais e interpessoais e a formação continuada do pedagogo, pois considerei elementos mais relevantes para conhecer a cultura de uma instituição do que outros.

No que se refere ao escopo do estudo, a cultura escolar, apresentado pelos autores mencionados e outros, a partir da epistemologia da fenomenologia hermenêutica obtive maior compreensão da problemática da minha pesquisa, que objetivou interpretar como a cultura escolar impacta nas práticas e rituais, nas relações profissionais e interpessoais e na formação continuada do pedagogo escolar de uma instituição estadual de Curitiba-PR e o contexto pandêmico de 2020/2021.

A pesquisa realizada em uma escola considerada de alta complexidade, devido a variedade de fatores que a caracterizam e impactam sua realidade escolar, realçou meu desejo de que essa tese pudesse contribuir para o reconhecimento da sua parte oculta do “iceberg” (BARROS, 2019), das possibilidades e limites de inovações da escola e a sua cultura, uma vez que conhecer a cultura da escola é conhecer a sua identidade. É essa tomada de consciência da cultura escolar, que pretendo alcançar como contribuição científica e retribuição aos profissionais que me ajudaram a construir essa tese, bem como contribuir com pesquisas futuras.

Tendo conhecimento de que cada escola possui a sua identidade, nutrida pelas pessoas que tomam parte dela, a cultura escolar sustenta-se institucionalmente, produz e reproduz tensões novas, conflitos e contradições que se modificam de acordo com as condições políticas, econômicas, sociais, tecnológicas e inconstâncias da atualidade. A partir disso, a busca por atingir os objetivos ofereceu subsídios para responder à minha problematização: Como a cultura escolar impacta nas práticas e rituais, nas relações

profissionais e interpessoais e na formação continuada do pedagogo escolar em uma escola estadual de Curitiba-PR e o contexto pandêmico de 2020/2021?

O reconhecimento da presença das forças culturais é capaz de potencializar os profissionais que nela atuam a terem um papel mais efetivo e ativo na formação dos estudantes contribuindo para que possam enfrentar os diversos conflitos e configurações sociais e históricas que se apresentam atualmente (PÉREZ GÓMEZ, 2001). A contribuição que faço enquanto produtora dessa tese, é produção de cultura, pois “cultura é todo o resultado da atividade humana” (FREIRE, 1980, p. 38) que se deu por meio de pesquisa, criação, transformação acadêmica, pessoal e profissional e nas relações estabelecidas na observação e no diálogo com as pessoas.

O objetivo geral desta pesquisa direcionou a construção dos objetivos específicos que foram alcançados, pois as práticas e rituais, as relações profissionais e interpessoais e como ocorre o processo de formação continuada dos pedagogos escolares foram descritos e identifiquei sua relação com a cultura da comunidade. Cultura esta que esteve marcada pela sua história de fundação, uma luta territorial, espaço de ocupação físico que perdura no momento pandêmico pois, se esse espaço físico não pode ser utilizado, é como se a escola também não existisse para o seu papel, “a socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2008, p.14).

Em razão da magnitude da pandemia da COVID-19, do quanto ela impactou o trabalho e a pesquisa na “Escola Referência”, e da escassez de pesquisas referentes ao tema, senti necessidade de apresentar os reflexos da pandemia da COVID-19 na cultura dessa instituição, sendo esse, o terceiro objetivo específico.

A Escola Referência, com sua clientela heterogênea, tem como principais características o acolhimento, as ações de convívio social e cultural, o espaço de socorro, afinal “*tudo gira em torno da escola*” (JUREMA) e “*tudo acontece na escola*” (CARINA). Essas funções sociais, portanto, podem se sobrepor à função de ensinar e esse movimento sustenta e não contribui para a libertação dos estudantes a fim de instrumentalizá-los para exercer a sua formação cidadã (SAVIANI, 1999), pois são alunos com dificuldades e defasagens no processo de aprendizagem que podem ter ainda se intensificado nesse período de pandemia. Estando a escola voltada para o acolhimento dos estudantes e atendimento às questões sociais, sua essência se desvia, contribuindo para que essa instituição seja caracterizada como um espaço de múltiplas funções. Nesse sentido, é importante que a escola busque, a partir do seu contexto e condições, caminhos de acordo com a sua missão central, afinal, a educação não se reduz ao ensino, mas o ensino é educação (SAVIANI, 2008).

Parece que os pedagogos e a direção da “Escola Referência” não estão convencidos de que o ensino é o melhor que a escola tem a oferecer aos estudantes, o que se infere dos discursos assistencialistas, suposição que pode impactar a permanência da cultura escolar e refletir na atuação docente. Presumo que haja um desequilíbrio entre o aspecto afetivo, social e cognitivo, evidenciado nas ações da escola e revelados nas assessorias pedagógicas e nas entrevistas realizadas com os pedagogos e a direção. Este é um desafio importante a ser alcançado, pois é preciso pensar criticamente para que haja um equilíbrio entre essas dimensões a fim de se alcançar um bom ensino e uma boa escola (PLACCO, 2009).

O contexto externo educacional imposto pelas políticas e programas da SEED impactado pela pandemia da COVID-19 adentra a Escola Referência influenciando seu processo, suas regras, seu cotidiano e, graças à insuficiência de respostas que essas tensões externas reproduziram, faz emergir a cultura escolar num movimento complexo, de difícil compreensão.

O grande esforço da escola, durante o ano de 2020, concentrou-se em evitar a evasão dos estudantes, contudo, os mecanismos utilizados antes e durante a pandemia focaram na gestão das emergências, administração do caos, amenização das tensões instauradas no ambiente escolar enquanto esteve aberta e durante seu fechamento. A ação dos pedagogos esteve marcada pela variedade e quantidade de tarefas, antes da pandemia, e mãos atadas, durante a pandemia, mais do que pensar em produzir condições para que a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização dos estudantes acontecesse, cumprindo assim a finalidade da escola. Afinal, sem a aprendizagem dos conteúdos culturais básicos de leitura, da escrita e do cálculo previstos na LDBEN n.º 9.394/96, dificilmente o estudante poderá exercer seus direitos de cidadania.

Identifico nessa produção investigativa tensões e fragilidades na cultura escolar que se estabeleceu na Escola Referência e que impactam o seu caminhar, a sua evolução enquanto uma instituição de ensino reconhecidamente importante para a comunidade da qual faz parte e para a sociedade. Se por um lado, ela é acolhedora e preocupa-se com o bem-estar social dos estudantes, por outro, as regras mantidas ao longo do tempo, impõem retrocessos no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, evidenciado pela sua classificação de acordo com o desempenho desses alunos. Trata-se de um mecanismo de homogeneização, de controle disciplinar e curricular na tentativa de beneficiar o professor como uma premiação, num sistema de moeda de troca.

Esse sistema vai na contramão das finalidades educacionais da escola, pois, só beneficia momentaneamente os professores mais antigos e que ‘sobreviveram’ aos primeiros anos de trabalho nessa escola. Devido à complexidade da clientela e da cultura instituída pelos elementos já mencionados, muitos professores não dão continuidade e não fazem vinculação com a escola, acarretando, portanto, na rotatividade docente, e no desgaste dos pedagogos em orientar novos professores a cada ano, refletindo na aprendizagem dos estudantes que deveriam ser a prioridade da escola.

Diante desse panorama, compreendo que a equipe de pedagogos e a direção configuram-se como fundamentais para a gestão dessa instituição de ensino. A forma de organizar, gerir a complexidade do cotidiano escolar, as tensões, as reproduções, as relações profissionais e interpessoais são disposições que precisam estar focalizadas no dia a dia da escola. Vale reiterar que os professores são os agentes propulsores das mudanças na cultura escolar, e é atribuição dos pedagogos ofertar formação a fim de mobilizar os docentes, para criar uma cultura colaborativa, por meio de uma forte liderança escolar (HARGREAVES, 2002). A formação continuada desses profissionais, precisa estar atrelada à melhores condições de trabalho, equipamentos tecnológicos adequados, número razoável de alunos por sala, salário compatível com a função, entre outros, assim como estar associada a um movimento de responsabilidade dupla, da mantenedora e dos próprios profissionais.

Considerando a Escola Referência e as inúmeras oportunidades de conhecer escolas brasileiras, reconheço que ao adentrar nesses estabelecimentos escolares é possível sentir a atmosfera desses ambientes, alguns mais felizes, organizados, vivos, outros mais hostis, empresariais, frios, e seus odores, cores e sons. Cada escola tem suas próprias características que expressam além dessa atmosfera, os valores, as finalidades, as diretrizes de acordo com o seu sistema político educacional e as pessoas que ali trabalham. As pessoas são diferentes em cada instituição e por isso, trazem consigo experiências, referências, valores, princípios, sua formação, o modo de se comunicar e agir e exercem influência sobre essa cultura escolar que irá num movimento recíproco também influenciá-la. Foi nesse elemento essencial da escola que busquei argumentos para construir e sustentar a tese de que as práticas e os rituais, as relações interpessoais e profissionais e a formação continuada do pedagogo impactam, num movimento recíproco, na cultura escolar de uma instituição estadual de Curitiba-PR, que foram potencializados pelo contexto pandêmico de 2020/2021. Compreendo, portanto, que cada escola tem a sua cultura de modo particular, única e seu modo de ser será socialmente compartilhado e transmitido a partir daquilo que é ou do que deveria ser.

Reitero, portanto, que as experiências vivenciadas, as escolhas, as necessidades, os interesses e as interpretações que os profissionais realizam no contexto educativo em que atuam são reflexos da sua cultura e da cultura da escola em um movimento dialético, que se chocam e se modificam continuamente.

Assim sendo, algumas questões se mantiveram sem resposta: Se o PPP dessa instituição fosse produzido coletivamente e atendesse a todos os requisitos de construção como prevê a SEED, quais seriam os avanços na cultura escolar? Que ações podem ser pensadas e planejadas a fim de mobilizar o sentimento de pertença dos professores? Se os pedagogos e direção da Escola Referência se preocupam em fazer o atendimento às necessidades básicas assistenciais dos estudantes, em que momento histórico a escola perdeu o foco do seu papel, o processo ensino aprendizagem? Ou este é um estado constante que perdura e reflete a história da educação brasileira?

Entre as considerações já apresentadas, destaco outros aspectos:

a) A gestão e a equipe de pedagogos desejam que ocorram mudanças na escola, manifestadas em seus relatos na abertura da escola para a pesquisa e busca por formação “*A gente às vezes se organiza solicitando auxílio de fora, essa parceria com a PUC é superinteressante*” (JUREMA) o que reforça a importância da formação continuada na perspectiva metacognitiva, desenvolvida pelo GAE. Essa formação pautou-se na indissociabilidade do ensino, da pesquisa e extensão, pois a universidade só cumpre seu sentido mais amplo se contribuir com a educação básica que acontece na escola.

b) Não há responsabilidade partilhada, o que dificulta a cooperação dos profissionais. Afinal, a socialização das experiências da equipe gestora postula que seu trabalho seja compartilhado e, por isso, exige esforço para a construção de comunidades de aprendizagem, a partir da premissa de que as experiências vividas podem contribuir com as experiências futuras.

c) Há indícios de que a SEED não está preocupada com as diferentes necessidades, diferentes culturas das escolas, nem com o processo de aprendizagem do aluno apesar das diferentes ações propostas no portal Dia-a-Dia, pois estas referem-se a questões burocráticas, de organização da escola sem evidenciar o processo ensino aprendizagem.

d) A pressão feita pela SEED com relação ao número de alunos que acessam o sistema da escola não é imaginária, ela ocorre por meio das reuniões remotas e dos editais divulgados e mobiliza a vida na escola, que permanece estagnada nas questões burocráticas.

e) A escola “não existe” para o aluno se ele não puder comparecer fisicamente neste espaço durante a pandemia da COVID-19. Compreendo, portanto, que essa

comunidade continua em luta por esse espaço, esse território que lhe nega o direito de acesso, neste momento ao convívio social, à cidadania e ao conhecimento. Apesar das dificuldades, oportunizava o espaço social daqueles que se originaram a partir dessa luta e nela permanecem.

A realização desta pesquisa me possibilitou levantar algumas questões e perceber os desafios e possibilidades, e reconhecer a complexidade das práticas cotidianas que constituem a cultura escolar dessa instituição de ensino, importantes para a construção de mudanças e reelaboração de novas práticas capazes de dialogar com relações socioculturais.

O caráter longitudinal me permitiu interpretar que o relacionamento profissional e interpessoal entre os atores das instituições de ensino são essenciais para mudanças e permanências da cultura escolar. Além dos dados já apontados, reitero que a liderança e participação ativa da pedagoga Milene nas três etapas da pesquisa, associadas à sua mudança de escola e a licença maternidade da diretora, impactaram a organização do trabalho pedagógico que foi potencializado pelos desafios a serem enfrentados no momento pandêmico.

Na hermenêutica dos fenômenos pesquisados, trago para a discussão alguns desafios a serem pensados pelos professores, gestores e pedagogos:

- a) Promover a construção de uma cultura colaborativa acerca das práticas e rituais e da organização didático-pedagógica para que as decisões da escola sejam discutidas e compreendidas coletivamente.
- b) Planejar ações que mobilizem o sentimento de pertença ao grupo de professores.
- c) Sair da condição de que “tudo acontece na escola” para a condição de “projetos de intervenção educacionais”, isto é, que a comunidade educativa elabore e desenvolva estratégias de ação mobilizadoras focadas na aprendizagem.
- d) Priorizar um atendimento sistemático de apoio e formação aos professores PSS com vistas a permanência desses profissionais na escola.
- e) Promover espaços de formação continuada para os pedagogos escolares por meio de processos criados coletivamente focados no intercâmbio de conhecimentos e experiências contribuindo para a construção de uma organização que aprende (SENGE, 2008).

Como membro pesquisadora do GAE, assumo o compromisso de contribuir com a Escola Referência nas frentes em que ela considerar pertinentes. Com relação ao grupo de pesquisa oferecemos um espaço de assessoria aos pedagogos, a partir dos dados dessa tese, o planejamento de ações conjuntas com vistas a ressignificação desta cultura escolar.

Diante desses desafios, reafirmo a importância dos professores para que as melhorias aconteçam, principalmente por terem eles papel crucial na vida dos estudantes.

São os tipos e a qualidade das oportunidades de formação e de desenvolvimento, ao longo das suas carreiras, e a cultura onde trabalham que irão influenciar a promoção dos valores da aprendizagem permanente e a sua capacidade de ajudar os alunos “a aprender a aprender” de forma positiva (DAY, 2001, p.319).

Essas considerações dão subsídios para a continuidade de pesquisas e investigações no âmbito da cultura escolar, pois a junção dos temas cultura escolar e formação continuada do pedagogo não se esgota e pode ser investigado sobre outros elementos culturais e em outros contextos. Além do enriquecimento epistemológico, abriria possibilidades de apontar semelhanças, diferenças e construir um paralelo entre diferentes culturas escolares. Outra pesquisa que poderia ser realizada na própria Escola Referência, seria sobre a relação de acolhimento entre os professores e os estudantes. Se esta é uma escola caracterizada pela sua acolhida aos estudantes e familiares, nesse sentido, quais são as percepções e ações dos professores?

Reitero que as interpretações aqui produzidas e a tese construída, não pretende se esgotar nem apontar certezas e permanecerá aberta a diferentes interpretações, pois busquei ver, a partir do meu olhar, aquilo que se apresentou num dado momento, afinal, trata-se de uma abordagem fenomenológica hermenêutica. Essa metodologia, de natureza exploratória, propõe uma reflexão contínua sobre a importância, a validade e os questionamentos e respostas obtidas na pesquisa.

Para reflexão final deixo em aberto a fala de uma pedagoga com relação ao convívio com a comunidade que luta continuamente pela conquista do seu espaço:

A gente tem a obrigação de estar nessa comunidade e mostrar pra elas, que elas fazem parte dessa sociedade, que eu faço parte, que você faz parte, não existem várias sociedades, ela é única (NILZA).

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALMEIDA, C. M.; SOARES, K. D. C. **Pedagogo Escolar: as funções supervisora e orientadora**. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BARBOSA, L. M. S. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.
- BARROS, J. Da cultura organizacional à cultura de escola. **Revista Gestão Universitária**, [S. l.], 2019. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/dacultura-organizacional-a-cultura-de-escola>. Acesso em: 27 jan. 2021.
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 61-78.
- BLAKEY, G. D. **The relationships between the process of acculturation of teachers and beliefs about student learning**. 2013. Dissertation (Doctor of Education Educational Leadership) - University of New Mexico, Albuquerque, 2013.
- BOLIVAR, A. Escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 79-100.
- BONET, S.; ZANCANELLA, Y. Formação continuada do pedagogo e atuação profissional. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 1, [p. 1-18], 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_ped_artigo_sandra_bonet_da_silva.pdf. Acesso em 25 jun. 2020.
- BORTOLINI, E. L.; BADALOTTI, R. M.; COMERLATTO, D. O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE): experiências gestadas em instituição de ensino da rede pública do Estado do Paraná. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 2, p. 67-86, abr./jun., 2019. Disponível em <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11880/6615>. Acesso em 25 jun. 2020.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas: introdução, organização e seleção**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BOURDIEU, P.; PASSERON J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 de abril de 1939.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, DE 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 5. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRECKENFELD, E. J. N. **A formação continuada do pedagogo gestor-pedagógico no sistema de ensino público estadual paranaense**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1765 Acesso em 25 jun. 2020.

CANDAU, V. M. **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, M. I. DA. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 789–802, 2014.

DALBEN, Â. I. L. F. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas: Papyrus, 2004.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 2001.

DEAL, T. E.; PETERSON, K. D. **Shaping School Culture: pitfalls, paradoxes & promises**. 2th ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

- DELORS, J. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEMENECH, F. Cultura escolar e cultura da escola: produção e reprodução. *In*: EDUCERE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 20761-20774.
- DEZENBERG, M. E. **Inclusive Leadership's Evolving Context: Organizational Climate and Culture Connect**. 2017. Dissertation (Leadership and Change) - Antioch University, Yellow Springs, 2017.
- DILTHEY, W. **Introdução às ciências humanas**: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2010.
- DUDA, S. **Práticas pedagógicas do professor de ensino médio na visão dos alunos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.
- DYCK, M. S.; BRITO, G. da S. Formação continuada de pedagogos e suas necessidades formativas em tecnologias: entre ausências e insuficiências algumas perspectivas. **Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia. v. 6, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/issue/view/62> . Acesso em: 18 out. 2020.
- DYCK, M. S. **Desenvolvimento profissional do pedagogo escolar**: das ausências e invisibilidade aos saberes para a articulação das tecnologias na cultura escolar. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.
- ELÍAS, M. E. Cultura escolar : abordagem a um conceito complexo. **Educare Electronic Journal**, Heredia, v. 19, n. 2, p. 285-301, maio/ago., 2015. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1409-42582015000200016&lng=en&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 10 jan. 2019.
- FAGUNDES, G. de A. **Iguais ou iguados na diferença?**: a problematização da cultura escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não.**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho D'Água, 1997.
- GADAMER, H. **Hermenêutica em retrospectiva**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GADAMER, H. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1999.

- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, 2014. n. 100, p. 33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909> Acesso em: 01 mar. 2021.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GEGLIO, P.C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In*: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Loyola, 2009. p.113-119.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 67-80.
- GREEN, L. M. **The relationship between principal's leadership styles and school culture, as assessed by teachers**. 2016. Dissertation (Doctorate of Education) - Mississippi College, Clinton, 2016.
- 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. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.
- HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HENRIQUE, T. COVID-19 e a internet (ou estou em isolamento social físico). **Interfaces Científicas: Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 173-176, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/8713/3937>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- HUSSERL, E. **A ideia de fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- JANGHORBAN, R.; ROUDSARI, R. L.; TAGHIPOUR, A. Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research, **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 1-3, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/qhw.v9.24152>. Acesso em: 27 jan. 2021.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas SP, n. 1, p. 10-43, jan./jun., 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

KNOBLAUCH, A. *et al.* Levantamento de pesquisas sobre cultura escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 557-574, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/aop629.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, v. 17, p. 153–176, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 27 de mar. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 163-186.

LINTON, R. **Cultura e personalidade**. 3. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1979.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência, subjetividade. *In*: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 57-73.

MESQUITA, A. M. A. **Os elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora: uma análise a partir da cultura escolar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

METHNER, L. M. **The relationship between organizational culture and the implementation in one elementary school**. Dissertation (Doctor of Education) - Eastern Michigan University, Ypsilanti, 2013.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MORIN, E. **O método 4: as ideias, habitat, vida, costumes, organização**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MÜLLER, E. R. **Classe multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995a.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995b.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
Disponível em: <http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>. Acesso em: 25 mar. 2018.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 01-26, abr., 2019.
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/0103-7307-pp-30-e20170086.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital nº 10/2007 – GS/SEED**. Curitiba, 2007. Disponível em:
http://www.nc.ufpr.br/concursos_externos/seed2007/documentos/edital_102007_pedagogo.pdf. Acesso em: 08 mar. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para a organização da Semana Pedagógica fevereiro de 2008: estudos para a organização e elaboração do plano de ação da escola**. SEED: Curitiba, 2008. Disponível em:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_jul_2008/semana_pedagogica_fev2008.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 103 de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da rede estadual de educação básica do Paraná. [S. l.], 2004a. Disponível em:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/legislacao_pde2013.pdf
Acesso em: 26 maio 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência Departamento de Recursos Humanos. **Edital nº 37/2004**. [S. l.], 2004b. Disponível em:
encurtador.com.br/jnrBC. Acesso em: 08 mar. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital nº 17/2013**. Curitiba, 2013.
Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/seed-secretaria-de-estado-da-educacao-pr-13771-vagas>. Acesso em: 06 mar. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ações da SEED concernentes à pandemia Covid-19**. Curitiba, 2020a. Disponível em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/Acoes-Seed-pandemia-Covid19#>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Em formato híbrido, ano letivo de 2021 começa dia 18 de fevereiro**. Curitiba, 2020b. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Em-formato-hibrido-ano-letivo-de-2021-comeca-dia-18-de-fevereiro#>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Portal Dia a Dia Educação. PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional**. Curitiba, [2010]. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 25 jun. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n.º 007/2005. Dispõe sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Capacitação dos profissionais da educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná**. [S. l.], 21 de julho de 2005. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/244tit_Res_2007.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Secretaria amplia número de escolas com Tutoria Pedagógica**. Curitiba, 2019. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-amplia-numero-de-escolas-com-Tutoria-Pedagogica#:~:TEXT=SOLICITAR%20HIST%C3%B3RICO%20ESCOLAR-ENSINO,ESPORTE%20\(SEED\)%2C%20CRESCER](http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-amplia-numero-de-escolas-com-Tutoria-Pedagogica#:~:TEXT=SOLICITAR%20HIST%C3%B3RICO%20ESCOLAR-ENSINO,ESPORTE%20(SEED)%2C%20CRESCER). Acesso em: 14 mar. 2021.

PARANÁ. Sistema Estadual de Legislação. **Resolução Conjunta SEED/SETI 3 - 29 de agosto de 2018**. Curitiba, 2018. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=205918&indice=1&totalRegistros=18&dt=4.8.2018.9.36.44.550>. Acesso em: 24 jun. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do Vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PLACCO, V. M. N. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2008. p. 25-32.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2009. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.) **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2004. p.07-19.

- PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.
- POL, M. *et al.* Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 10, n. 10, p. 63-79, jul., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n10/n10a06.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- PORTILHO, E. M. L. **Como se aprende?** Estratégias, estilo e metacognição. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.
- PORTILHO, E. M. L. *et al.* **A instituição que aprende sob o olhar da Psicopedagogia**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.
- PORTILHO, E. M. L.; MEDINA, G. B. K.; A tomada de consciência de professores em tempo de pandemia. *In*: SINER, R.; PILLA, M. C. B. A. (orgs.) **O ser humano em tempos de COVID-19**. Curitiba, PUCPRESS, 2020. p.115-130.
- RATISLAVOVÁ, K.; RATISLAV, J. Asynchronous Email Interview as a Qualitative Research Method in the Humanities, **Human Affairs**, [S. l.], n. 24, p. 452-460, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266563439_Asynchronous_email_interview_as_a_qualitative_research_method_in_the_humanities/link/56a2178208ae24f62705143f. Acesso em: 27 jan. 2021.
- RITCHHART, R. **Creating cultures of thinking**. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.
- RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1988.
- ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- SANDRINI, N. M. S. **Cultura Escolar e Políticas Curriculares: interfaces na aplicação do programa Ensino Médio inovador em escolas do Sul de Santa Catarina**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.
- SAUL, A. M. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. **Revista da associação nacional de educação**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 63-68, 1993.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

- SCHLEIERMACHER, F. D.E. **Hermenêutica**: arte e técnica de interpretação. Tradução: Celso Reni Braidá. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SCHMIDT, L. K. **Hermenêutica**. Tradução: Fabio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SENGE, P. M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. 13. ed. Rio de Janeiro: *BestSeller*, 1990.
- SENGE, P. M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. 24. ed. Rio de Janeiro: *BestSeller*, 2008.
- SILVA, C. S. R. **Cultura escolar e estratégias de ensino e aprendizagem de professores do ensino fundamental II**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1765. Acesso em: 25 jun. 2020.
- SOUZA, M. A.; PEREIRA, M. F. R.; FONTANA, M. I. Educação em tempos de pandemia: narrativas de professoras(es) de escolas públicas rurais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1614-1631, Edição Especial, 2020.
- SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Loyola, 2009. p.93-112.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- THUMS, A. **Práticas de gestão e cultura escolar: um estudo de caso na Escola Municipal Santos Anjos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
- THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNESCO. **Educação**: da interrupção à recuperação. [S. l.], 2020 Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> Acesso em: 15 fev. 2021.
- VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2009.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, I. P. A. **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2003.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. *In*: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-36.

VIÑAO FRAGO, A. Fracasan las reformas educativas?: la respuesta de un historiador. *In*: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (org.). **Educação Brasileira**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo, 2001. p. 21-52.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014. p. 103-117.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZATERA, L. C. S. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. Curitiba: Iesde, 2020.

ANEXO A - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Tema: _____

Data: ___ / ___ / 20__

Observador de temática: _____

Observador de dinâmica: _____

Palavras-chave: _____

HORA	OBSERVAÇÃO DE TEMÁTICA	OBSERVAÇÃO DE DINÂMICA	HIPÓTESES

ANEXO B – CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Pesquisa: Cultura escolar e formação continuada do pedagogo de uma escola da educação básica

Prezado(a) professor (a), funcionário (a), estudante e familiar!

Este é um convite para você participar da pesquisa “Cultura escolar e formação continuada do pedagogo de uma escola da educação básica”, desenvolvida pela doutoranda Cláudia Sebastiana Rosa da Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, sob a orientação da Prof. Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho e destinado aos professores, funcionários, estudantes e familiares do Colégio Estadual situado na cidade de Curitiba - PR.

Esta pesquisa pretende investigar como a cultura escolar impacta nas práticas, nas relações profissionais e interpessoais e na formação continuada do pedagogo escolar.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da PUC-PR (CAAE nº 87390517.8.0000.0020).

Caso decida participar, você deverá responder este questionário disponibilizado *on-line* com perguntas de caráter de múltipla escolha e uma pergunta descritiva, que pretende mapear os elementos que compõem a cultura escolar do Colégio Estadual situado na cidade de Curitiba - PR, a fim de coletar dados para estruturação da pesquisa.

O tempo gasto para responder ao questionário é de aproximadamente 10 minutos.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas entrando em contato com as pesquisadoras, por e-mail: clausers@gmail.com ou por telefone: (41) 99639-0130.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e difundidos apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses resultados serão guardados pelas pesquisadoras responsáveis por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Como pesquisadoras responsáveis pelo estudo, declaramos que assumimos a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaramos ainda estar cientes que na inobservância do compromisso ora assumido estaremos infringindo as normas federais de ética, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Agradecemos sua colaboração.

Curitiba, 15 de julho de 2020.

Cláudia Sebastiana Rosa da Silva e Evelise Maria Labatut Portilho

ANEXO C - QUESTIONÁRIO *ON-LINE* – PROFESSOR

DIMENSÃO I - Perfil dos participantes

P1.1 Nome: _____ (opcional)

P1.2 Idade

- Até 19 anos
- de 20 a 29 anos
- de 30 a 39 anos
- de 40 a 49 anos
- de 50 a 59 anos
- Acima de 60 anos

P1.3 Sexo

- Feminino
- Masculino

P1.4 Sua maior titulação

- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Especialização (lato sensu)
- Mestrado
- Doutorado
- Outra _____

P1.5 Caso possua curso superior, obteve as formações:

- Pedagogia
- Arte
- Educação Física
- Geografia
- Letras/Inglês
- Letras/Espanhol
- Ciências
- História
- Matemática
- Biologia
- Outra _____

P1.6 Tempo de atuação como professor:

- Até 5 anos
- de 6 até 10 anos
- de 11 até 15 anos
- de 16 até 20 anos
- Acima de 21anos

P1.7 Tempo de atuação como professor no Colégio:

- Até 5 anos
- de 6 até 10 anos
- de 11 até 15 anos
- de 16 até 20 anos
- Acima de 21anos

P1.8 Nível(s) de ensino que atua no Colégio:

- Ensino fundamental II
- Ensino médio

P1.9 Carga horária de trabalho no Colégio:

- () Menos de 20 horas
 () 20 horas
 () 30 horas
 () 40 horas

P1.10 Número de instituições de ensino em que trabalha:

- () Somente no Colégio
 () Em duas instituições
 () Em três instituições
 () Mais de três instituições

P1.11 Caso trabalhe em outra instituição de ensino, ela é

- () Escola Pública Municipal
 () Escola Pública Estadual
 () Escola Privada
 () Instituição de Ensino Superior

P1.12 Nível(s) de ensino que atua na outra escola em que trabalha:

- () Ensino fundamental I
 () Ensino fundamental II
 () Ensino médio
 () Ensino superior

P1.13 Regime de trabalho no Colégio:

- () PSS (Processo Seletivo Simplificado)
 () QPM (Quadro Próprio do Magistério)

P1.14 Você percebe o comportamento dos estudantes do Colégio como:

Comportamento	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Demonstram ansiedade para resolver os conflitos				
Demonstram gratidão pelas ações realizadas na escola				
Demonstram interesse pelas aulas				
Demonstram preocupação com o outro				
Expressam alegria por estarem na escola				
Obedecem às regras da escola				
Partilham suas dificuldades com os profissionais da escola				
Resolvem as situações de maneira autônoma				
Respeitam os professores e funcionários da escola				
São responsáveis com seus afazeres escolares				

DIMENSÃO II - Percepção da escola

P2.15 Você caracteriza o Colégio como:

CARACTERÍSTICAS	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Espaçoso				
Familiar				
Festivo				
Humano				
Organizado				
Parceiro da comunidade				
Referência no bairro				
Seguro				
Tecnológico				

DIMENSÃO III – As relações entre as pessoas da escola e comunidade

P3.16 Você conhece os familiares dos seus alunos?

- Sim, conheço a maioria
 Já estive na casa de um (ou mais) deles
 Conheço alguns
 Não conheço
 Outro: _____

P3.17 Com relação ao bairro em que a escola está localizada, você:

- Conhece bem, pois mora nele
 Conhece bem, já frequentou o comércio, a igreja, a casa de aluno etc
 Conhece um pouco, já frequentou o comércio
 Conhece somente o trajeto até chegar a escola
 Não conhece

P3.18 Quando você precisa de ajuda na escola, você recorre:

- direção
 pedagogos
 professores
 funcionários
 outros _____

P3.19 Como professor(a) do Colégio você se sente:

CARACTERÍSTICAS	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Ansioso				
Autoritário				
Comunicador				
Educador				
Exigente				
Isolado				
Justo				
Líder pedagógico				

Pertencente				
Responsável				
Satisfeito				
Tecnológico				
Transmissor de conteúdos				

P3.20 Você percebe o pedagogo escolar do Colégio como um profissional que:

- Transmite recados e avisos
- Apoia quando eu preciso
- Orienta o processo ensino aprendizagem
- Contribui para que eu repense minha prática
- Encaminho os estudantes com dificuldades e/ou indisciplina
- Fiscaliza e controla o trabalho do professor
- Promove a troca de experiências entre os professores
- Outros _____

DIMENSÃO IV - Formação continuada

P4.21 O Colégio oferece oportunidades de formação continuada aos profissionais da educação por meio de:

- Encontros oferecidos pela SEED
- Palestras
- Hora atividade
- Grupo de estudo
- Outro: _____

P4.22 Com que frequência o Colégio oferece oportunidades de formação continuada aos profissionais da educação:

- Uma vez por ano
- Duas vezes por ano
- Duas a três vezes por ano
- Uma vez por mês
- Outro: _____

P4.23 Deseja fazer algum comentário sobre sua escola que não foram contempladas acima? Se sim, quais?

ANEXO D - QUESTIONÁRIO *ON-LINE* – FUNCIONÁRIO**DIMENSÃO I - Perfil dos participantes**

F1.1 Nome: _____ (opcional)

F1.2 Idade

- Até 19 anos
 de 20 a 29 anos
 de 30 a 39 anos
 de 40 a 49 anos
 de 50 a 59 anos
 Acima de 60 anos

F1.3 Sexo

- Feminino
 Masculino

F1.4 Sua maior titulação

- Ensino Médio
 Ensino Superior
 Especialização (lato sensu)
 Mestrado
 Doutorado
 Outra _____

F1.5 Sua função no Colégio é

- | | | |
|---|------|--|
| <input type="checkbox"/> Agente educacional 1 | Área | <input type="checkbox"/> portaria
<input type="checkbox"/> cozinha
<input type="checkbox"/> serviços gerais |
| <input type="checkbox"/> Agente educacional 2 | Área | <input type="checkbox"/> secretaria
<input type="checkbox"/> biblioteca
<input type="checkbox"/> laboratório |

Outro : _____

F1.6 Tempo de atuação em instituição escolar:

- Até 5 anos
 de 6 até 10 anos
 de 11 até 15 anos
 de 16 até 20 anos
 Acima de 21anos

F1.7 Tempo de atuação no Colégio:

- Até 5 anos
 de 6 até 10 anos
 de 11 até 15 anos
 de 16 até 20 anos
 Acima de 21anos

F1.8 Além da sua função no Colégio, você se considera:

- Um educador
 Um funcionário
 Uma pessoa pertencente ao grupo
 Alguém ouvido pela equipe pedagógica
 Outro: _____

DIMENSÃO II - Percepção da escola

F1.9 Você percebe o comportamento dos estudantes do Colégio como:

CARACTERÍSTICAS	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Demonstram ansiedade para resolver os conflitos				
Demonstram gratidão pelas ações realizadas na escola				
Demonstram interesse pelas aulas				
Demonstram preocupação com o outro				
Expressam alegria por estarem na escola				
Obedecem às regras da escola				
Partilham suas dificuldades com os profissionais da escola				
Resolvem as situações de maneira autônoma				
Respeitam os professores e funcionários da escola				
São responsáveis com seus afazeres escolares				

F2.10 Você caracteriza o Colégio como:

CARACTERÍSTICAS	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Espaçoso				
Familiar				
Festivo				
Humano				
Organizado				
Parceiro da comunidade				
Referência no bairro				
Seguro				
Tecnológico				

F2.11 Nas situações em que ocorrem mudanças e inovações na escola, você:

- Participa das decisões e da execução
- Não é chamado a participar
- Gostaria de participar mais das decisões
- Não manifesta opinião
- Fica indiferente
- Outro: _____

DIMENSÃO III – As relações entre as pessoas da escola e comunidade

F3.12 Quando você precisa de ajuda na escola, você recorre:

- () Direção
 () Pedagogos
 () Professores
 () Outros funcionários
 () Não procura ninguém
 () Outra: _____

F3.13 Você considera a sua relação com as pessoas da escola como:

Pessoas da escola	Otima	Esporádica	Profissional	Amizade	Nenhuma
Diretor (a)					
Pedagogos					
Professores					
Funcionários					
Estudantes					
Familiares					

F3.14 Com relação ao bairro em que a escola está localizada, você:

- () Conhece bem, pois mora nele
 () Conhece bem, já frequentou o comércio, a igreja, a casa de aluno etc
 () Conhece um pouco, já frequentou o comércio
 () Conhece somente o trajeto até chegar a escola
 () Não conhece nada

F3.15 Deseja fazer algum comentário sobre sua escola que não foram contempladas acima? Se sim, quais?

ANEXO E - QUESTIONÁRIO *ON-LINE* – ESTUDANTE**DIMENSÃO I - Perfil dos participantes**E1.1 Nome: _____ *(opcional)*

E1.2 Idade: _____

E1.3 Sexo

- Feminino
 Masculino

E1.4 Você está no:

- 6°. ano do Ensino Fundamental
 7°. ano do Ensino Fundamental
 8°. ano do Ensino Fundamental
 9°. ano do Ensino Fundamental
 1°. ano do Ensino Médio
 2°. ano do Ensino Médio
 3°. ano do Ensino Médio

E1.5 Você estuda nessa escola há:

- 1 ano
 2 anos
 3 anos
 4 anos
 5 anos
 6 anos
 7 anos

E1.6 Sua nacionalidade é:

- Brasileira
 Chilena
 Colombiana
 Haitiana
 Venezuelana
 Outra _____

E1.7 Neste período de pandemia de COVID-19, você distribui o tempo com:

(marque todas as opções possíveis)

- Colegas e amigos
 Estudo
 Atividades pelo Classroom
 Atividades impressas
 Televisão
 Afazeres da casa
 Leitura
 Música
 Filmes
 Redes sociais
 Jogos eletrônicos
 Esportes
 Brincadeiras na rua
 Outros: _____

E1.8 Você tem equipamentos para acompanhar os seus estudos nesse período de pandemia de COVID-19?

- sim
 não

Se sim, qual/is? (marque todas as opções possíveis)

- computador
 computador com acesso à internet
 celular
 televisão
 outras _____

DIMENSÃO II - Percepção da escola

E2.9 Você estuda no Colégio porque: (assinale mais de uma opção, se desejar)

- É perto da minha casa
 O ensino é bom
 O espaço físico é bom
 Meus familiares decidiram
 Não tinha outra opção
 Os professores são bons profissionais
 Meus amigos estudam aqui
 Os pedagogos são bons profissionais
 A merenda é boa
 A equipe da direção é boa
 A SEED determinou
 É a melhor escola do bairro
 Meus familiares já estudaram aqui
 Outra: _____

E2.10 Dos ambientes da escola, você mais gosta:

- Pátio
 Sala de aula
 Biblioteca
 Laboratório
 Quadra de esporte
 Cantina
 Secretaria
 Outro: _____

E2.11 O que você mais gosta de fazer na escola?

- Aprender coisas novas
 Interagir com colegas
 Comer a merenda
 Brincar
 Conversar com os profissionais da escola
 Praticar esportes
 Não gosto de nada
 Não sei
 Outro: _____

E2.12 Você caracteriza o Colégio como:

CARACTERÍSTICAS	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Espaçoso				
Familiar				
Festivo				
Humano				
Organizado				
Parceiro da comunidade				
Referência no bairro				
Seguro				
Tecnológico				

DIMENSÃO III – As relações entre as pessoas da escola e comunidade

E3.13 Você conhece os pedagogos do Colégio?

- Sim, conheço todos
 Sim, conheço um deles
 Sim, conheço dois pedagogos
 Não conheço
 outro: _____

E3.14 Quando tem alguma dificuldade na escola, você procura:

- direção
 pedagogos
 professores
 funcionário (a) da cozinha
 funcionário (a) da limpeza
 colegas
 familiares
 não procuro ninguém
 outro: _____

E3.15 Você interage com os professores do Colégio:

- Escutando o que eles falam em sala de aula
 Por meio de conflitos na escola
 Por meio de troca de ideias
 Por meio de troca de mensagens no WhatsApp
 Por meio da prática de esportes
 Por meio das redes sociais
 Não há interação com os professores
 Outro _____

E3.16 Você caracteriza os professores do Colégio como:

CARACTERÍSTICAS	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Autoritário				
Comprometido				
Comunicador				
Educador				
Exigente				

Humano				
Justo				
Líder				
Organizado				
Paciente				
Transmissor de conteúdos				

E3.17 Os sentimentos que você tem com relação a escola são:

- alegria
- amor
- angústia
- ansiedade
- esperança
- felicidade
- gratidão
- insegurança
- medo
- raiva
- segurança
- tristeza
- outro: _____

E3.18 Você percebe o Colégio, em relação ao bairro em que está localizado, como:

- Lugar de estudo
- Referência para a vida
- Lugar de apoio
- Lugar para aprender coisas novas
- Lugar onde a comunidade se reúne
- Lugar de conflitos
- Não vejo importância da escola para o bairro
- Outro: _____

E.19 Deseja fazer algum comentário sobre sua escola que não foram contempladas acima? Se sim, quais?

ANEXO F - QUESTIONÁRIO *ON-LINE* – FAMILIAR**DIMENSÃO I - Perfil dos participantes**

FA1.1 Nome: _____ (opcional)

FA1.2 Idade: _____

FA1.3 Sexo

- Feminino
 Masculino

FA1.4 Com relação ao estudante do Colégio, você é:

- pai / mãe
 padrasto / madrasta
 avô (ó)
 irmão (ã)
 tio (a)
 vizinho (a)
 amigo (a)
 responsável legal
 outro: _____

FA1.5 Nacionalidade:

- Brasileira
 Chilena
 Colombiana
 Haitiana
 Venezuelana
 Outra _____

FA1.6 Formação:

- Ensino Fundamental I (completo)
 Ensino Fundamental I (incompleto)
 Ensino Fundamental II (completo)
 Ensino Fundamental II (incompleto)
 Ensino Médio (completo)
 Ensino Médio (incompleto)
 Ensino Superior (completo)
 Ensino Superior (incompleto)

FA1.7 Atualmente, você:

- Não trabalha
 Trabalha eventualmente
 Trabalha em tempo parcial
 Trabalha em tempo integral

FA1.8 A sua profissão é _____ .

FA1.9 Quantas pessoas moram na sua casa?

- 2 pessoas
 3 pessoas
 4 pessoas
 5 pessoas
 6 pessoas
 Mais de 6 pessoas

FA1.10 Você participa da APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários) do Colégio?

- Sim
 Não
 Já participei
 Nunca ouvi falar
 Não sei

DIMENSÃO II - Percepção da escola

FA2.11 Você caracteriza o Colégio como:

CARACTERÍSTICAS	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Espaçoso				
Familiar				
Festivo				
Humano				
Organizado				
Parceiro da comunidade				
Referência no bairro				
Seguro				
Tecnológico				

DIMENSÃO III – As relações entre as pessoas da escola e comunidade

FA3.12 Você conhece os pedagogos do Colégio?

- Sim, conheço todos
 Sim, conheço um deles
 Sim, conheço dois pedagogos
 Não conheço

FA3.13 Quando você precisa de ajuda na escola, você recorre:

- direção
 pedagogo
 professores
 funcionários
 outros pais ou responsáveis
 não procuro ninguém

FA3.14 Quando você vai até a escola é porque:

- O(a) pedagogo(a) chama
 O(a) professor (a) chama
 Gosta de conversar com as pessoas da escola
 Participa dos eventos promovidos pela escola (feira do conhecimento, festas, bazares)
 Participa de reuniões
 Vai receber o kit merenda
 Seu filho(a) pede
 Quer saber como o filho (a) está indo nos estudos
 Outro: _____

FA3.15 Você percebe o Colégio, em relação ao bairro em que está localizado, como:

- Lugar de estudo
- Referência para a vida
- Lugar de apoio
- Lugar para aprender coisas novas
- Lugar onde a comunidade se reúne
- Lugar de conflitos
- Não vejo importância da escola para o bairro
- Outro: _____

FA3.16 Além do estudante que você é responsável, você ou outras pessoas da família já estudaram no Colégio?

- Sim
- Não

FA17 Deseja fazer algum comentário sobre sua escola que não foram contempladas acima? Se sim, quais?

ANEXO G - ESTRUTURA DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Título

Delimite aqui o tema a ser desenvolvido de maneira clara e objetiva.

2. Justificativa

Aqui você indica a relevância desse projeto e como esse tema vem sendo tratado na literatura.

Qual a importância desse projeto considerando a realidade na qual você atua?

3. Referencial teórico

Apresente os fundamentos teóricos que embasam a proposta do projeto.

4. Objetivos

4.1 Objetivo geral

Nesse campo você esclarece o que pretende com o projeto e indica as metas que almeja alcançar ao final.

4.2 Objetivos específicos

Nesse campo você indica as metas específicas do projeto que complementem e viabilizem o alcance do objetivo geral.

5. Metodologia

Aqui você detalha os aspectos (contexto, participantes, instrumentos, recursos e procedimentos) pretendidos para atingir os objetivos desse projeto.

6. Cronograma

Nesse item você especifica o calendário de ações por meio de uma tabela, inserindo a ação a ser executada e assinalando com um X o período que irá ocorrer.

	Fevereiro/2020	Março/2020	Abril/2020	Mai/2020	...
Ação 1					
Ação 2					
Ação 3					
Ação 4					
...					

7. Referências Bibliográficas

Referencie o material utilizado para o projeto de acordo com as normas da ABNT.