



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA MOREIRA DE SOUSA

DESAFIOS À GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTOS ADVERSOS

**DOURADOS
2013**

ANA PAULA MOREIRA DE SOUSA

DESAFIOS À GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTOS ADVERSOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Concentração: História, Políticas e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”.

Orientadora: Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff.

**DOURADOS
2013**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

371.2 Sousa, Ana Paula Moreira de.
S725d Desafios à gestão escolar em contextos
adversos / Ana Paula Moreira de Sousa –
Dourados, MS : UFGD, 2013.
98 f.

Orientadora: Profa. Dra. Elisângela Alves da
Silva Scaff.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Escolas – Administração. 2. Coordenadores
educacionais. 3. Planejamento educacional. 4.
Gestão escolar. I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Paula Moreira de Sousa

DESAFIOS À GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTOS ADVERSOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Concentração “História, Políticas e Gestão da Educação”.

Orientadora: Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff – Orientadora
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Assinatura: _____

Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo
Universidade de São Paulo (USP)

Assinatura: _____

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Assinatura: _____

*Dedico aos meus pais queridos: **Domingos Noleto e Abadia Moreira**, por serem presentes em minha vida, cobrando e incentivando meus prosseguimentos nos estudos, e mesmo a distância, sei que seus pensamentos e corações estão comigo por onde quer que eu vá. Muito obrigada por tudo, meus eternos amores.*

“[...] A vida me ensinou a nunca desistir, nem ganhar, nem perder, mas procurar evoluir, [...]; Histórias, nossas histórias, dias de lutas, dias de glória” (CHARLIE BROWN JR, Letra de Música “Dias de Lutas, Dias de Glória”, 2013).

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor Supremo Onipresente e Onipotente, que sem suas bênçãos e guia nada disso estaria acontecendo, pois concedeu-me chances de estar viva e finalizar essa pesquisa com êxito e dedicação.

Aos familiares e parentes, que sempre torceram por meu sucesso e apoiaram no que pude, incentivando sempre minha caminhada ao prosseguimento dos estudos.

A cidade de Dourados-MS, terra que me adotou, lugar onde trabalho, estudo e realizo minhas lutas diárias.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) através do Projeto Observatório da Educação (OBEDUC) por ter financiado uma bolsa de estudos durante 24 meses.

A minha orientadora, Profa. Dra. Elisângela Scaff, presença de luz e calor humano na difícil e árdua tarefa de orientar a dissertação de mestrado. Criatura ímpar, que sempre me apoiou nos momentos mais necessitados. Aprendi muito com ela, tanto em sentido humano quanto academicamente, minha eterna gratidão e agradecimentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), por terem contribuído para construção de conhecimento, reflexões e problematizações teórico-epistemológicas, em especial as professoras Maria Alice Aranda, Alaíde Baruffi, Alessandra Furtado, mulheres que admiro muito, enquanto profissionais e pessoas.

Aos integrantes da banca examinadora, Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo e Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, meus agradecimentos pelas contribuições em relação à pesquisa dissertativa, todas foram consideradas de extrema relevância.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE), pelas contribuições nas discussões teóricas coletivas acerca das temáticas inter-relacionadas ao contexto educacional, momentos de construções de conhecimento e aprendizagem, além das relações interpessoais.

Aos colegas de mestrados e amigos, que também estiveram comigo, nos momentos felizes e tristes, nas horas de desespero e comemorações, de estudos e diversões. No entanto, devo aqui realizar algumas ressalvas: Kelcia, pessoa querida e amável que me incentivou a vir para Dourados-MS, tentar novos ares e crescimento, tanto em minha vida pessoal quanto profissional. Essa mulher é muito importante, pois sempre esteve comigo, seja nos momentos difíceis e bons, me dando força, apoio, cobrando, dividindo experiências e que tenho a certeza que todos esses momentos foram relevantes por hoje eu ser a pessoa sou. Obrigada de coração!

Jullie e Mariclei, amigas queridas, que aprendi a amar, respeitar e admirar por suas características tão diferentes, mas com suas peculiaridades tão especiais, que juntas formamos o “Trio do Mestrado 2011”. Agradeço a cada uma de vocês, que também me apoiaram nos momentos conturbados e por terem propiciado a mim momentos de felicidade e diversão a cada encontro realizado.

Outros devo ressaltar também, que com certeza fizeram parte de minha vida (tanto acadêmica quanto pessoal) incentivando, dividindo angústias e anseios, reflexões e também felicidades e que jamais os esquecerei (Renata Machado, Lindonei Júnior, Marcela Guarizo, Deyvid Rizzo, Maria do Carmo Encarnação, Luiz Carlos Tramuja, Francielle Pott, Emiliana Cristina, Carolina Stefanello, Elis Regina, Washington Nozu, Maria Aparecida Santos, Cláudia Shimada, Fernanda e Ivete). Tenham a certeza de que os levarei para sempre em meu coração e pensamento!

Ao Grupo CIA RESGATE, pois eu sendo membro dessa equipe me sinto feliz e realizada ao fazer o que amo, que é atuar ajudando ao próximo, aquele que mais necessita de nosso socorro e atenção. É amor em tudo o que realizamos em busca, resgate e salvamento.

Aos coordenadores sujeitos da pesquisa e as respectivas unidades escolares as quais estes atuam, obrigada pela colaboração emprestada ao trabalho.

As secretarias municipais de Educação (SEMED), Planejamento (SEPLAN), Assistência Social (SEMAS) e Habitação e a Coordenadoria Municipal de Defesa Civil (COMDEC), por terem disponibilizado dados concernentes à cidade de Dourados-MS e que foram de fundamental importância para a compreensão do estudo em esfera local.

A todos vocês, muito obrigada!

SOUSA, Ana Paula Moreira de Sousa. *Desafios à gestão escolar em contextos adversos*, 114f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os desafios à gestão escolar em contextos adversos. É um trabalho qualitativo, subsidiado nos procedimentos bibliográficos, de campo e documental. A pesquisa de campo foi realizada em seis escolas periféricas do município de Dourados-MS e na pesquisa documental os Projetos Político Pedagógicos dessas unidades educativas foram lidos e analisados. A coleta dos dados foi desenvolvida por meio de entrevistas com seis coordenadores pedagógicos que trabalham nas escolas selecionadas, atuando principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados revelam que os coordenadores pedagógicos possuem dificuldade em trabalhar com as famílias dos alunos, entretanto, as ações e intervenções necessárias para que os problemas sejam resolvidos não são executadas. Verificamos que as ações desenvolvidas nas escolas consistem na reprodução de projetos advindos de órgãos federais e municipais, o que revela uma dificuldade da escola em planejar e executar projetos e ações voltados para as suas necessidades, além do que limitam sua autonomia, pois ao adotarem projetos externos, as suas intervenções necessárias são esvaziadas, pois não tem atendido de fato as necessidades reais e de seus agentes escolares. Os coordenadores pedagógicos indicam a dificuldade, precariedade e falta de recursos financeiros para investir na formação continuada de professores, porém, as capacitações realizadas na grande maioria das escolas advêm do governo municipal ou federal, por meio de programas pré-estabelecidos. Com base nos dados levantados, consideramos que a situação vivenciada pelas escolas demonstra a necessidade de iniciativas que possibilitem a superação dos entraves constatados, ou seja, “os contextos adversos”, principalmente no que se refere às ações desses profissionais, pois acreditamos que muitas construções precisam ser repensadas, problematizadas e transformadas para que o processo pedagógico se efetive no contexto educacional local.

Palavras-chave: Contextos Adversos; Coordenador Pedagógico; Gestão Escolar.

ABSTRACT

His research aims to analyze the challenges to school management in adverse contexts. It is a qualitative study, funded procedures bibliographic and documentary field. The field research was conducted in six schools peripheral Dourados-MS and documentary research Projects Political Pedagogical these educational units were read and analyzed. Data collection was developed through interviews with six coordinators who work in selected schools, working mainly in the early years of elementary school. The results reveal that the coordinators have difficulty working with students' families, however, the actions and interventions needed to ensure that problems are solved are not executed. We found that the actions undertaken in schools consist in reproducing projects arising from federal and municipal agencies, which reveals a hard school to plan and execute projects and actions aimed at their needs, beyond that limit their autonomy as to adopt projects outside their interventions needed are emptied because it has actually met the real needs of its agents and school. The coordinators indicate the difficulty, insecurity and lack of financial resources to invest in the continuing education of teachers, however, the training conducted in most schools come from municipal or federal government, through pre-set programs. Based on the data collected, we consider the situation experienced by schools demonstrates the need for initiatives that allow overcoming the barriers observed, ie, "the adverse contexts", especially with regard to the actions of these professionals, we believe that many buildings need to be rethought, problematized and transformed so that the learning process becomes effective in educational site.

Keywords: Adverse Contexts, Pedagogical Coordinator; School Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Região da Grande Dourados	34
Figura 2 – Mapa Georreferencial dos bairros investigados	39
Figura 3 – Logradouros próximos ao Rego D'Água	42
Figura 4 – Presença de lixos na enxurrada	42
Figura 5 – A água da chuva alaga as residências	43
Figura 6 – Rua sem pavimentação asfáltica – Janeiro (2013)	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas na Educação Básica (2010)	36
Tabela 2 – Taxas de aprovação (Brasil, Dourados e Escolas - % - 2010-2011)	36
Tabela 3 – Taxas de reprovação (Brasil, Dourados e Escolas - % - 2010-2011)	37
Tabela 4 – Taxas de abandono (Brasil, Dourados e Escolas - % - 2010-2011)	37
Tabela 5 – Taxas de distorção idade/série (Brasil, Dourados e Escolas - % - 2010-2011)	38
Tabela 6 – Famílias dos bairros beneficiadas com PBF (2012)	40
Tabela 7 – Características estruturais e humanas (Escola I - 2012)	43
Tabela 8 – PBF aos discentes (Escola I - 2012)	45
Tabela 9 – Características estruturais e humanas (Escola II - 2012)	46
Tabela 10 – PBF aos discentes da Escola II (2012)	47
Tabela 11 – Características estruturais e humanas (Escola III - 2012)	49
Tabela 12 – PBF aos discentes (Escola III - 2012)	50
Tabela 13 – Características estruturais e humanas (Escola IV - 2012)	51
Tabela 14 – Características estruturais e humanas (Escola V - 2012)	54
Tabela 15 – PBF aos discentes (Escola V - 2012)	56
Tabela 16 – Características estruturais e humanas (Escola VI - 2012)	57
Tabela 17 – PBF aos discentes (Escola VI - 2012)	58
Tabela 18 – Dados sobre vencimentos, remunerações e jornadas de trabalho das carreiras de magistério público da educação básica (redes estaduais)	74

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ADIn	Ação Direta de Inconstitucionalidade
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BR	Brasil
BSM	Plano Brasil Sem Miséria
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIMs	Centros de Educação Infantil Municipal
CF	Constituição Federal
COMDEC	Coordenadoria Municipal de Defesa Civil
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DDOS	Dourados
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAED	Faculdade de Educação
FETEMS	Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPGE	Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação
ICMS	Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MERCOSUL	Bloco Econômico do Mercado Comum do Sul
MS	Mato Grosso do Sul
OBEDUC	Observatório da Educação
PAE	Programa de Acompanhamento Escolar
PAM	Pronto Atendimento Médico
PBF	Programa Bolsa Família
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAA	Programa Nacional de Acesso à Alimentação
PM	Polícia Militar
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPs	Projetos Político Pedagógicos
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SEME	Sistema Municipal de Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SEPLAN	Secretaria Municipal de Planejamento
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SIBEC	Sistema de Benefícios ao Cidadão
SIMTED	Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados-MS
TJ	Tribunal de Justiça
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
A EXCLUSÃO E O FRACASSO ESCOLAR NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES	11
1.1 Compreendendo a exclusão e o fracasso escolar	11
1.1.1 Fatores extraescolares.	15
1.1.2 Fatores intraescolares	18
1.2 A importância da gestão escolar do coordenador pedagógico em contextos adversos .	21
1.3 As atribuições do coordenador pedagógico nas escolas em Dourados- Mato Grosso do Sul	23
CAPÍTULO II	
O CAMPO EMPÍRICO DE PESQUISA	32
2.1 Caracterização do município de Dourados-MS	32
2.2 Caracterização dos bairros e das escolas investigadas	39
2.2.1 Caracterização do Bairro e Escola I	41
2.2.2 Caracterização do Bairro e Escola II	45
2.2.3 Caracterização do Bairro e Escola III	48
2.2.4 Caracterização do Bairro e Escola IV	51
2.2.5 Caracterização do Bairro e Escola V	53
2.2.6 Caracterização do Bairro e Escola VI	56
CAPÍTULO III	
O COORDENADOR PEDAGÓGICO EM DOURADOS-MS: DIFICULDADES E AÇÕES FRENTE AOS CONTEXTOS ADVERSOS	60
3.1 Relação escola/família	60
3.2 Indisciplina/violência	66
3.3 Tempo para os estudos com os professores	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	95
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista (Coordenadores Pedagógicos)	96
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	97

INTRODUÇÃO

Desenvolver uma pesquisa implica satisfazer inquietações e indagações acerca de diversas temáticas observadas e apreendidas nos espaços em que se atua e se milita cotidianamente, pois isso se torna um eixo integrante da práxis na docência. Destes espaços emergem vários problemas, sendo estes provenientes de diferentes fatores e imbuídos de inúmeras possibilidades de estudo.

Cabe ao pesquisador delimitar o que almeja investigar dentre as necessidades postas, e encarar isto como um desafio a ser desvelado de forma organizada e coerente, para que o problema ultrapasse o simples plano de uma necessidade humana qualquer.

O contexto educacional brasileiro apresenta em todos os seus níveis de ensino, em especial no Ensino Fundamental, uma configuração marcada por mudanças no que se refere às políticas públicas educacionais, dentre as quais: a Constituição Federal (CF) de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/96; a Lei nº. 10.172/01 do Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei nº. 11.114/05 e a Lei nº. 11.274/06. São mudanças marcadas historicamente pela exclusão social e fracasso escolar no cenário da educação brasileira.

Consideramos nesse estudo os casos de exclusão e fracasso escolar como “contextos adversos”. O termo “contextos adversos” foi alcunhado a partir de uma pesquisa maior, intitulada *Política, Gestão e Monitoramento de Alfabetização em Contextos Escolares Adversos*, vinculado ao Programa OBEDUC da CAPES, aprovado no edital 038/2010. Logo, este termo é aqui empregado para designar uma situação imprópria e desfavorável, em decurso de condições de vida associadas à pobreza (baixo nível socioeconômico, fatores associados e decorrentes), que acabam por incidir nos índices de exclusão e fracasso escolar. Portanto, essa discussão deve-se ao fato de apresentarmos esses índices como elementos fundantes das condições sociais e econômicas de uma determinada comunidade, neste caso, da população escolar, compreendidos de tamanha complexidade.

A esse contexto, que denominamos de adverso e/ou desfavorável, Paugam (2010) intitula desqualificação social, que se refere aos processos de exclusão do mercado de trabalho. Logo, “a desqualificação social corresponde a uma das possíveis formas de relação entre a população designada como pobre (em função de sua dependência em relação aos serviços sociais) e o resto da sociedade” (PAUGAM, 2010, p. 71). O conceito de desqualificação social é empregado por Wanderley (2010) em oposição ao processo de integração social.

Veras (2010, p. 36) considera o caráter multidimensional desse processo, uma vez que, além do desemprego, há outras dimensões “[...] de precariedade econômica e social, instabilidade conjugal, vida social e familiar inadequadas, baixo nível de participação nas atividades sociais etc., em uma espiral viciosa de produção da exclusão”.

A exclusão, segundo Oliveira (2004) se refere a um processo e/ou condição daqueles sujeitos colocados, de certa forma, à margem da sociedade, que por inúmeros motivos não tiveram acesso aos benefícios considerados de extrema importância e indispensáveis à vida, compreendendo que sempre haverá pessoas ou grupos sofrendo nesse processo.

A partir disso, compreendemos a partir do autor acima, que a pobreza implica no acesso limitado aos bens culturais, o que resulta em uma população cuja maioria apresenta baixo nível de instrução escolar e problemas familiares como violência, vícios em drogas, afastamento do mercado de trabalho, falta de moradia, dentre outros fatores que conduzem a uma série acumulada de fracassos e, conseqüentemente, a um alto grau de marginalização.

Em virtude desses fatores, o pobre apresenta sinais de inferioridade do seu status social. Paugam (2010, p. 75) corrobora que: “quando moram em cidades de má reputação, preferem dissimular o nome de seu bairro, porque sentem-se humilhados aos serem igualados a pessoas cujo descrédito é do conhecimento de todos”. Em outras palavras, significa que o desqualificado social perde ou não adquire qualidades que o poderia considerar publicamente (PIZZIO; VERONESE, 2008).

A fixação da pobreza como marca de inferioridade e a dificuldade em se livrar dos estigmas operam de maneira contraproducente na construção das identidades sociais. Assim, reproduzem-se e cristalizam-se lógicas que justificam a suposta “inferioridade”, naturalizando-a e ainda culpabilizando-se o pobre, o desqualificado, pela sua condição (*ibid.*, p. 64).

Notamos que ser pobre é sinal de estigmatização, marginalização e exclusão, principalmente se considerarmos uma análise centrada no fator econômico, pois assim a exclusão é sinônimo de pobreza. Além de reputar ao comportamento e internalização dos que fazem parte dessa classe, o contexto também não deixa de ser uma desqualificação social. Deste modo, isso “está relacionado à convivência cotidiana dos indivíduos com um misto de situações de precariedade e de vulnerabilidade” (PIZZIO; VERONESE, 2008, p. 58).

A desqualificação social “valoriza um caráter multidimensional, dinâmico e evolutivo da pobreza e o status social dos pobres socorridos pela assistência” (*ibid.*, p. 70).

A pobreza, caracterizada como desqualificante, alude a condições precárias de vida vistas como ameaça à coesão social. Em outras palavras, fala-se aqui de uma precariedade econômica e social que revela a existência de um contingente de indivíduos economicamente desnecessários e supérfluos (PIZZIO; VERONESE, 2008, p. 52).

Os autores anteriormente citados a partir da obra de Paugam (2003) vinculam a desqualificação social à construção de uma identidade, de um *status* e de uma condição social objetiva das populações reconhecidas como em situação de precariedade econômica e social. Para ele, esse tema não pode ser estudado de forma aprofundada sem referência a uma hierarquia dos status sociais. “Nas sociedades modernas, a pobreza não é somente o estado de despossuir; ela corresponde a um status social específico, ‘inferior’ e desvalorizado, que marca profundamente a identidade de todos os que vivem essa experiência” (*ibid.*, p. 52).

Estar em uma situação precária e vulnerável, tanto social quanto economicamente pode incidir no processo de exclusão, assim, “pobreza e exclusão no Brasil são face de uma mesma moeda” (WANDERLEY, 2010, p. 26).

O debate acerca da exclusão social no Brasil é bastante atual, passando a ocupar espaço no campo das políticas públicas a partir do último quarto do século XX de forma gradual e atualmente ela está fortemente presente em todas as áreas. Tal discussão tem suas

raízes nas ciências sociais da França e busca dialogar com outras noções, como a de marginalidade e “*underclass*”¹ (LEAL, 2004).

No Brasil, Oliveira (2006) investiga o aparecimento do conceito de exclusão em periódicos nacionais e identifica os contextos teóricos em que este conceito passou a ser utilizado na pesquisa educacional. Segundo o autor, na década de 1970 e 1980 o uso do termo esteve associado aos temas da marginalidade cultural e da evasão-repetência, enquanto nos anos 1990 passou a ser utilizado em relação a uma variedade temática bem mais ampla, pois diante do avanço da ciência e da tecnologia passa-se a indagar por que a sociedade ainda permite tantas desigualdades.

A partir dessa compreensão, uma série de políticas sociais passa a ser desenvolvida no Brasil, voltadas para a “inclusão e proteção social” de famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza. Tais políticas são voltadas para um público em situação mais vulnerável, tanto econômica quanto socialmente. Para Cohn (1995) é de fundamental importância entender que as políticas sociais são voltadas para o alívio da pobreza, ou seja, são aquelas que têm ação e resultado de imediato, direcionadas a classe mais necessitada, que nestes casos, são os de renda baixa.

Os programas de auxílio às famílias, criados nos anos 1990 (Bolsa Escola, Vale Gás, Bolsa Alimentação) e 2000 (Cartão alimentação, Agente Jovem, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI) foram unificados em 2003 no Programa Bolsa Família (PBF)², que vincula o recebimento financeiro à frequência escolar do aluno.

É um programa federal de transferência direta de renda para beneficiar famílias em situação de pobreza ou de pobreza extrema em todo território nacional. Ele integra o Plano

¹ *Underclass* é uma noção norte-americana, com as quais está mais voltada para os traços psicossociais dos indivíduos. Segundo Leal (2004), esta noção foi difundida por Gunnar Myrdal (1963), em que era caracterizava uma população miserável e com economia supérflua. “Na década de 70, *underclass* tornou-se sinônimo de pobreza persistente e associou-se à idéia de uma ‘cultura da pobreza’, marcada pela indolência, imprevidência e imoralidade (segundo os padrões de valores da burguesia norte-americana), compreendendo usuais manifestações de alcoolismo, toxicomania, maternidade dissociada do casamento, desemprego e dependência de políticas sociais. Esta idéia deu suporte à divisão dos pobres em dois subgrupos: de um lado, aqueles que mereceriam ajuda e, de outro, os indivíduos e famílias cuja pobreza era atribuída ao seu próprio comportamento” (JENKS, 1993 *apud* LEAL, 2004, p. 3).

² O PBF foi criado em 2003, na gestão do então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Foi instituído pela Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003, sancionado pela Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004 e regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. Seu surgimento teve como propósito unificar os procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda por meio de programas até então existentes, a saber: Bolsa Escola; Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNAA), Bolsa Alimentação, Auxílio Gás (BRASIL, 2012a).

Brasil Sem Miséria (BSM), que tem como objetivo atuar com 16 milhões de brasileiros que tem renda familiar per capita inferior a R\$ 70,00 por mês (considerado de extrema pobreza), baseando-se na garantia de renda, inclusão produtiva e acesso aos serviços públicos. Ele possui 3 eixos, a saber: transferência de renda (promove o alívio imediato da pobreza), condicionalidades (acesso a direitos sociais básicos, como educação, saúde e assistência social) e ações e programas complementares (objetiva o desenvolvimento das famílias, para que possam superar a situação de vulnerabilidade) (BRASIL, 2012a).

Além disso, tal programa integra a estratégia de combate à pobreza, conhecida como (FOME ZERO) e constitui um programa de transferência de renda direta com condicionalidades, nas áreas de saúde e de educação, dirigido às famílias em situação de pobreza, registradas no Cadastro Único para programas sociais (FELICETTI E TREVISOL, 2012).

Estudos sobre a temática confirmam a relação entre o PBF e a frequência dos beneficiados à escola, no entanto, não permitem confirmar sua relação com a redução dos índices de evasão, repetência e distorção idade/série. O balanço das pesquisas desenvolvidas sobre o tema evidencia diferenças marcantes conforme a região do país estudada. Felicetti e Trevisol (2012), analisando dados do município de Videira-SC, consideram que o PBF alterou apenas o quadro de frequência escolar, uma vez que não obtiveram evidências de melhoria nas notas dos alunos.

Um contraponto a esse resultado é apresentado por Glewwe e Kassouf (2008), os quais, a partir de dados do Censo Escolar, no período compreendido (1998 a 2005), apontam efeitos positivos do PBF nas escolas de 1ª a 4ª série, com aumento das matrículas em 5,5%, elevação das taxas de aprovação em 0,9 pontos percentuais, e diminuição das taxas de abandono em 0,5 pontos percentuais, enquanto nas escolas de 5ª a 8ª série são de, respectivamente, 6,5%, 0,3 pontos percentuais e 0,4 pontos percentuais.

Utilizando como referência estudo desenvolvido por Janvry, Finan e Sadoulet (2007), em estados da região Nordeste, Glewwe e Kassouf (2008) confirmam que o PBF reduziu o abandono escolar em 8 pontos percentuais, mas não afetou a repetência. Os autores ressaltam que, apesar dos resultados educacionais positivos encontrados, saber se os benefícios do PBF superam os seus custos ainda é uma questão bastante relevante para os formuladores de

políticas, pois mesmo que tenham utilizado os dados do censo escolar, o impacto desse programa de transferência condicionada de renda é difícil de estimar.

Neste contexto, compreendemos que o Brasil no limiar do século XXI, não é um país pobre, mas um país extremamente injusto e desigual, em especial, para com os pobres. A origem da pobreza encontra-se na desigualdade e combatê-la torna-se imperativo, com a elaboração de um projeto de sociedade que deve enfrentar o desafio de combinar democracia com eficiência econômica e justiça social.

O grande desafio atual é transformar a escola pública, no sentido de eliminar suas marcas seletivas e construir uma educação crítica e de qualidade para todos, pois essa é uma necessidade social e histórica. Logo, sua reversão dependerá da capacidade dos atores das comunidades escolares em opor e resistir e da sensibilidade do governo para responder. A perspectiva da contradição exige estudos que pesquisem, analisem e denunciem essa já conhecida funcionalidade reprodutivista da escola e apoiem o aprimoramento da política social de educação para superá-lo (DUARTE, 2011a).

Deste modo, a assunto de investigação perpassa o universo das políticas públicas educacionais, enfatizando a gestão escolar do coordenador pedagógico no Ensino Fundamental. Seu objetivo principal consiste em analisar os desafios à gestão escolar em contextos adversos. Além desse, foram elencados alguns objetivos específicos, quais sejam:

- ✓ Discutir os processos de exclusão e fracasso escolar, buscando identificar o papel e importância do coordenador pedagógico diante desse cenário;
- ✓ Identificar as peculiaridades atinentes ao município de Dourados-MS, aos bairros e as escolas investigadas no que se refere aos contextos adversos;
- ✓ Identificar as dificuldades e analisar as ações do coordenador pedagógico frente aos contextos adversos identificados em escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS.

A questão norteadora da investigação foi: Quais são os desafios que o coordenador pedagógico enfrenta na gestão escolar frente aos contextos adversos?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, subsidiada nos procedimentos bibliográficos, de campo e documental. No que diz respeito à pesquisa qualitativa, Esteban (2010, p. 127) aponta que ela é uma “atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de

fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”.

Na pesquisa qualitativa é de fundamental importância que haja o contato do pesquisador com o campo, e isso conforme Deslauriers e Kérisit (2008) favorece descoberta de dados e também como fundamento de questões novas. Logo, o pesquisador ao ir a campo objetiva tanto encontrar respostas as suas indagações quanto descobrir questões sob alguns elementos relevantes e imprescindíveis e isso propicia um contato direto com o real. Portanto, ela é parte relevante no que diz respeito ao desenvolvimento de uma investigação de caráter científico, pois com ela, o pesquisador busca autores e obras referentes à sua temática, proporcionando um conhecimento de qualidade e enriquecedor, dando contribuições significativas para a pesquisa.

Sobre a pesquisa bibliográfica, os autores anteriormente citados salientam que ela é importante para análise das políticas, pois se aproxima do campo em que as decisões são tomadas e vivificadas, no qual as repercussões de caráter particular e coletivo e as proposições ligadas à ação/prática são consideradas (*ibid.*).

Foi feito o levantamento bibliográfico do tema, para que pudéssemos ter conhecimento das produções já existentes e articuladas ao objeto de estudo da pesquisa. Essa fase é fundamental para o desenvolvimento do processo analítico, pois é possibilitada a formulação e explicitação na coleta dos dados e na análise, permitindo estabelecer e avaliá-los, assim como fazer uma articulação entre os mesmos em diferentes momentos (MARSHALL; ROSSMAN, 1989 *apud* DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008).

O campo empírico da pesquisa é o município de Dourados-MS, localizado na região sul do Estado de Mato Grosso do Sul-MS (CALIXTO, 2004). Na própria constituição histórica da rede municipal de MS coube-lhe a tarefa de atender às populações com perfil socioeconômico mais baixo que geralmente residem nos bairros periféricos da área urbana. Assim, foi escolhida essa rede como universo para a definição da amostra. A rede escolar municipal conta com 44 (quarenta e quatro) escolas, sendo vinte e nove escolas urbanas e quinze rurais (INEP, 2011a).

Foi definido um total de seis escolas³, que são aquelas que compõem e vinculam-se a pesquisa do OBEDUC, feito em parceria com a CAPES, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Deste modo, a pesquisa de campo procedeu-se nessas unidades educativas.

Nos procedimentos documentais, utilizamos para leitura e análise os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das escolas investigadas, para que estes pudessem nos auxiliar e fornecer contribuições para a temática em questão. Para Cellard (2008), o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, graças ao documento pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, práticas e etc.

A entrevista semiestruturada com os coordenadores pedagógicos das seis escolas selecionadas constitui nosso instrumento de pesquisa, realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2012. De acordo com May (2004), esse tipo de técnica possibilita flexibilidade ao pesquisador para ir além das respostas, de uma maneira que não se limite apenas às perguntas já pré-elaboradas, permitindo essa flexibilidade aos sujeitos de responderem conforme suas próprias concepções. O roteiro da entrevista constituiu-se apenas com questões abertas (APÊNDICE A), o que o tornou elemento essencial de orientação para o desenvolvimento desse instrumento.

Em respeito aos princípios éticos para o desenvolvimento da dissertação foram explicados no momento da entrevista aos sujeitos o objetivo e a justificativa da pesquisa, juntamente com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), que foram assinados por todos e mais duas testemunhas, garantindo-lhes anonimato.

O tratamento dos dados foi feito pelo procedimento de análise de conteúdo. A análise de conteúdo conforme Bardin (2009, p. 42) é

³ Os critérios para seleção e amostra dessas unidades educativas foram: atendimento a mais de 100 alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental; número de docentes responsáveis pelo atendimento referido no item anterior igual ou superior a quatro; coordenador pedagógico bolsista da pesquisa; localização urbana da escola; baixo nível socioeconômico da população dos bairros atendidos pela escola; baixa variação positiva ou variação negativa no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2007-2009).

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores, quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Conforme a mesma autora, há várias técnicas para análise de conteúdo, entretanto, para essa pesquisa recorreremos à análise temática ou categorial, que considera a totalidade de um texto e compreende o desmembramento deste em unidades ou categorias. Deste modo,

classificar elemento em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior (*ibid.*, p. 112).

Os critérios das categorias foram considerados a partir das respostas obtidas nas entrevistas em confronto com análise dos PPPs e com os estudos bibliográficos (discussão dos fatores intra e extraescolares presentes no Capítulo I), tendo como pretensão interpretar a realidade investigada, pois acreditamos que essa forma permitirá uma maior discussão e reflexão acerca do assunto.

Considerando o que foi apresentado, o problema de pesquisa, os objetivos elencados e trajetória metodológica, empreendemos a organização e exposição da investigação em três capítulos, a saber:

No primeiro capítulo contextualizamos a exclusão social e o fracasso escolar, entendidos no âmbito dos “contextos adversos”, considerados sob o rol das políticas públicas educacionais a partir da década de 1990⁴. Além disso, abordamos os fatores extras e

⁴ A escolha pelo recorte temporal se deu por considerarmos que as políticas educacionais implantadas nesse momento se preocuparam em ofertar uma educação de qualidade para todos, pois conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 18) “é fundamental ressaltar que a década de 1990 foi marcada por profundas mudanças nas formas de organização e gestão do Estado e, consequentemente, no âmbito das políticas educacionais. A maioria dos países realizou reformas do Estado em função dos novos cenários econômicos, políticas e culturais que se desenhavam com os processos de reestruturação produtiva e mundialização do capital. Tais reformas repercutiram efetivamente no campo das políticas educacionais e, desse modo, os anos de 1990 foram marcados por grandes mudanças nas políticas nacionais para a educação”. Campos (2010) corrobora que nesse período algumas reformas educacionais foram implementadas pelos países latino-americanos, dentre estes o Brasil. Entretanto, apesar de pretenderem modernizar os sistemas educacionais, não conseguiram extinguir estruturas que manteve a educação ainda como um privilégio de poucos, o que é concebido como decorrência da

intraescolares que influenciam o trabalho da gestão escolar e por fim, tratamos do papel do coordenador pedagógico frente aos contextos escolares adversos e suas atribuições no trabalho escolar em esfera local.

O segundo capítulo é descritivo, em que caracterizamos o campo empírico de pesquisa, que é o município de Dourados-MS, bem como os seis bairros onde as escolas se situam, as seis escolas propriamente ditas e os atores escolares que ali se encontram e atuam (sejam do departamento pedagógico ou do administrativo). O intento em realizar esse tipo de trabalho foi justamente por considerar esses locais como fonte riquíssima de dados para a dissertação, contribuindo para uma melhor compreensão do universo investigado. Para isso, algumas informações foram extraídas dos PPPs das escolas, das bases de dados do INEP e das entrevistas, além das referências teóricas.

O terceiro capítulo dedica-se à análise dos dados levantados por meio das falas dos entrevistados e dos estudos bibliográficos documentais. Elencamos três categorias analíticas, que foram: relação escola/família, indisciplina/violência e tempo para os estudos com os professores.

Ao final, apresentamos as considerações finais acerca dos achados da pesquisa, aportadas na trajetória de estudo, tanto empírica quanto bibliográfica. Alguns aspectos foram indicados para que novas pesquisas possam ser desenvolvidas, propiciando novas problematizações acerca das especificidades relacionadas à gestão do coordenador pedagógico no contexto da/na escola.

CAPÍTULO I

A EXCLUSÃO E O FRACASSO ESCOLAR NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES

Neste capítulo apresentamos uma discussão concernente aos índices de exclusão e fracasso escolar nas políticas educacionais vigentes, abordando como estes se configuraram no contexto educacional brasileiro. Para tanto, analisamos ulteriormente os fatores extras e intraescolares que interferem na compreensão das dimensões que se apresentam nos contextos adversos. Por fim, discutimos os conceitos de gestão escolar e, a partir deste, a importância do coordenador pedagógico, bem como seu papel em relação aos aspectos extras e intraescolares.

1.1 Compreendendo a exclusão e o fracasso escolar

De acordo com Campos (2003), a exclusão tem um sentido especial na educação, pois envolve fortes aspectos simbólicos, uma vez que a falta de acesso a ela é um fator propulsor na determinação de situações excludentes. O acesso à escola, no entanto, não impede outras formas de exclusão, pois, segundo Ferraro (1999, grifo do autor), a *exclusão da escola* é caracterizada como não acesso à escola ou evasão escolar, mas há também a *exclusão na escola*, concebida como aquela operada no processo escolar, por meio de mecanismos de reprovação e repetência.

Podemos afirmar que o fracasso escolar consiste em um fenômeno relativamente novo, uma vez que, historicamente, a maioria da população brasileira não tinha acesso à escola. Dessa forma, expressa a complexidade da sociedade atual, sendo produzido por múltiplas

determinações, pois a exclusão também tem vínculo com diversos fenômenos, que se complexificam e a explicam, portanto, não é possível naturalizar essa relação (PATTO, 1992).

A exclusão na escola é o resultado da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos, ou seja, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão (DUBET, 2003).

Spozati (2000) afirma que tanto o fracasso escolar quanto a exclusão se configuram como duas situações negativas, em que a relação entre ambas é a precariedade, ou seja, quanto mais exclusão, mais fracasso escolar e vice-versa. Isso quer dizer que o “fracasso escolar é consequência de muitas exclusões” (PALMA, 2007, p. 36).

Muitos autores associam a exclusão e o fracasso escolar à classe pobre (DUARTE; YANNOULAS, 2011; SPOZATI, 2000; DUARTE, 2011a; 2011b). A esse respeito, Duarte e Yannoulas (2011, p. 1) ressaltam que:

[...]. Alguns estudos permitem identificar uma forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série, dificuldades para a permanência na escola e não acesso aos níveis mais elevados de ensino. Assim, os indicadores de fracasso escolar e baixa escolaridade nos dirigem, quase sempre, aos mesmos lugares dos indicadores de vulnerabilidade social e pobreza.

As contribuições das autoras reforçam a ideia de que o pobre é aquele que mais sofre no processo de exclusão, tanto dentro, quanto fora do ambiente escolar, pois na escola pública brasileira essa população em situação de pobreza se manteve repleta de fracassos durante o percurso escolar. Para Campos (1995), o fracasso escolar tem sido um fenômeno que afeta principalmente os alunos das escolas públicas periféricas.

No entanto, a atribuição do fracasso escolar aos alunos e famílias das classes populares revela o preconceito destinado a essa classe social, como argumenta Dotti (1993, p. 27):

[...] sabe-se que a questão do fracasso escolar está mais ligada aos preconceitos que temos a respeito da criança e da pobreza. Procurando ver as crianças e as classes populares sob a ótica de uma matriz dialética, ver o que

a criança tem de feio e bonito, viver a diversidade, com crianças diversas, desmitificando os nossos estereótipos positivistas de que existe o “bom” aluno e o professor “padrão”.

Constatamos a partir da literatura da área, a necessidade de uma reflexão aprofundada atinente a relação dos índices de fracasso escolar às características individuais dos alunos ou de suas famílias em situação de pobreza. Compreendemos que a análise e problematização desses elementos vão além dessa associação, pois a escola aqui tem um papel de extrema relevância, ou seja, ela deve contribuir para superação desse quadro, o que significa a oferta de acesso ao ensino e boas condições de permanência no processo de escolarização, principalmente dos alunos de classe social baixa.

Contudo, Algebaile (2009) sinaliza que não basta somente ampliar o acesso à escola, o aluno pobre necessita de condições para se manter e concluir sua trajetória escolar a um nível elevado de estudo e conhecimento com qualidade e dignidade de direito. Para Bueno, Marin e Bontempi Junior (2007), a dificuldade em permanecer na escola é um problema que continua afetando os alunos provenientes dos estratos mais pobres, pois são marcados por processos de seletividade, que no passado se davam pelo não acesso ou retenções e evasões provocadas pela repetência e no momento atual pelos mecanismos de redução de repetência, pois a ampliação de possibilidades de acesso para quase todas as crianças aconteceu, porém os baixos índices de aprendizagem se mantêm.

Sendo assim, o simples acesso à escola não é fator determinante de inclusão, pois a qualidade da aprendizagem e o próprio ambiente escolar, ao mesmo tempo em que podem ser fatores inclusivos, podem também contribuir para excluir outros, tanto objetivamente, pelas oportunidades diminuídas ou negadas, como subjetivamente, pela vivência de experiências de rejeição social.

Spozati (2000) alerta que mesmo que a barreira do acesso à escola seja ultrapassada, é necessário que haja incentivo para nela permanecer, pois mesmo garantindo maior escolaridade à sociedade, isso não resolverá de imediato as discrepâncias sociais.

Nos anos iniciais é necessário que os motivos intervenientes dos casos de fracasso escolar sejam considerados, pois sua vinculação somente ao aluno, sua família e sua condição socioeconômica, pode levar ao insucesso e a desistência, aumentando as estatísticas de evasão nessa etapa da Educação Básica, pois somente o acesso à escola não garante que esse

processo se materialize e desenvolva suas funções político-pedagógicas, como ratifica Algebaile (2009) e Bueno; Marin; Bontempi Jr. (2007).

O fracasso escolar é, sem dúvida, um dos mais graves problemas com o qual a realidade educacional brasileira vem convivendo há muitos anos. Sabe-se que tal ocorrência se evidencia praticamente em todos os níveis de ensino do País. Todavia, incide com maior frequência nos primeiros anos da escolarização (COLLARES, 1992, p. 24).

Mantovanini (2001 *apud* BICUDO; MORI, 2003) afirma que mesmo diante de tantas tentativas para compreensão da causa do fracasso escolar, com vistas à superação, ainda há muito que se fazer. Deste modo, na busca pelos culpados, o problema do fracasso escolar acaba sendo particularizado, o que torna difícil a apreensão de sua amplitude. E é nesta responsabilização individual que a busca por alternativas de superação acabam se esvaziando, levando a uma situação de conformidade e acomodação por parte dos envolvidos no processo educativo, pois uma vez justificadas as causas do problema, passam a ser ponto pacífico.

Conforme o autor, esses apontamentos são resultados de pesquisas sobre o fracasso escolar, desenvolvidas nas últimas décadas. Sendo assim, o tema recebe novas conotações e roupagens a cada momento social, cultural e pedagógico, pois traz novas perspectivas de se olhar, conceber e perceber a problemática (ARROYO, 2000b).

A partir disso, o fracasso pode ser entendido a partir de duas perspectivas, por um lado, no âmbito das políticas educacionais, em que tal fenômeno tem sido relacionado aos altos índices de reprovação e evasão nas escolas de ensino fundamental em todo o Brasil; e de outro; a partir da prática pedagógica e dos projetos político pedagógicos das secretarias de educação e das escolas, em que tem sido justificado mediante práticas avaliativas que reforçam as diferenças entre as classes sociais (FERNANDES, 2005).

Os estudos de Ferraro (2004) apontam que a história da educação brasileira é marcada pela recorrência de fatores negativos que geralmente são classificados como exclusão e fracasso escolar, intrínsecos aos casos de evasão e repetência, casos esses considerados como aqueles que vislumbram a análise de fenômenos que “costumam ser denominados de analfabetismo, não acesso à escola, reprovação, repetência, defasagem nos estudos, evasão, etc.” (*ibid.*, p. 48).

Arroyo (2000a, p. 35) sinaliza que: “À medida que vamos nos aproximando da estrutura e ossatura da escola e de nosso sistema escolar, vamos percebendo com maior nitidez como seu caráter excludente [...] está legitimado na cultura política e pedagógica da exclusão, da seletividade, da reprovação e retenção”.

Para Forgiarini e Silva (2007, p. 13) a superação desses índices “é um desafio para o sistema educacional brasileiro, pois o futuro do país quanto ao desenvolvimento econômico, social, cultural e científico poderá ser comprometido diante de índices ainda tão elevados de evasão e repetência nas escolas”.

Logo, a complexidade do fracasso escolar é decorrente das dimensões políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais, além das dimensões pedagógicas articuladas com as concepções fundamentadas nos processos e dinâmicas em que se efetivam as práticas cotidianas (PATTO, 1992), que se apresentam em dimensões extra e intraescolares.

1.1.1 Fatores extraescolares

Entendemos por fatores extraescolares as más condições sociais e econômicas de vida das famílias que influenciam no desempenho escolar dos alunos. Collares (1992, p. 24-25) considera esses fatores cruciais na análise do fracasso escolar. Para ela,

as péssimas condições econômicas, responsáveis dentre outros fatores pela fome e desnutrição; a falta de moradias adequadas e de saneamento básico, enfim, todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos privilegiadas surge como o elemento explicativo fundamental.

De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007), os fatores extraescolares são dimensões que dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas. Os autores consideram duas dimensões extraescolares em seu estudo. A primeira diz respeito aos fatores socioeconômicos e culturais dos entes envolvidos e a segunda refere-se aos direitos, obrigações e garantias do Estado.

Na primeira dimensão, afirmam que o contexto educativo acontece por meio de posições e disposições no espaço social (considerando o acúmulo de capital econômico, social e cultural sujeitos escolares), da heterogeneidade e pluralidade sociocultural, bem como de problemas sociais refletidos na escola, a saber: desvalorização social dos segmentos menos favorecidos e fracasso escolar.

De modo geral, pode-se afirmar que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, dentre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 16).

Depreendemos daí que o enfrentamento de questões como fome, violência, drogas, desestruturação familiar, acesso à cultura, saúde e lazer, dentre outros, requer o desenvolvimento de ações que vão muito além da política educacional, mas que devem envolver as políticas sociais de maneira geral. No âmbito da educação, reconhecer a importância dos fatores extraescolares implica em considerar as peculiaridades de cada sistema educacional, que deve expressar-se por meio de um trato escolar e pedagógico que, ao considerar a heterogeneidade sociocultural dos sujeitos-alunos, seja capaz de implementar processos formativos emancipatórios (DOURADO; OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

Embora seja extremamente relevante a consideração dos fatores extraescolares em relação ao fracasso escolar, há que se considerar que estes não eximem a escola de sua responsabilidade pela aprendizagem dos alunos. Autores como Patto (1992; 1996); Arroyo (2000a, 2000b); Sawaya (2000); Angelucci *et al.* (2004) e Fernandes (2005) criticam a culpabilização da família pelo insucesso dos alunos. A esse respeito, Angelucci *et al.* (2004) pontuam que, a associação direta entre pobreza e problemas de marginalização dos processos sociais, culturais e produtivos da sociedade, tem fadado as classes sociais pobres ao fracasso escolar, compreendendo o indivíduo pobre como único responsável por essas adversidades.

Fernandes (2005) atribui a marginalização das classes pobres ao fato de estarem a mercê de um processo social e educacional que as estigmatizam, pois grande parte da literatura sobre o tema atribui as razões do fracasso escolar aos alunos e famílias das classes

populares. Patto (1996) acrescenta que historicamente a produção do fracasso escolar tem tomado como ponto de partida alguns pressupostos, como por exemplo, a culpa da criança pobre e de sua família por suas dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Patto (1992), centrar os índices de fracasso escolar nas características individuais ou familiares consiste em remeter às teorias da década de 1960 e 1970, devido as explicações se pautarem nas teorias da carência cultural⁵ e da diferença cultural⁶, o que é reforçado no seguinte trecho:

[...] centrar as causas do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda. Imobilizante, constitui um empecilho ao avanço das discussões, da busca de propostas possíveis, imediatas e, a longo prazo, de transformações da instituição escolar e do fazer pedagógico (COLLARES; MOYSÉS, 1996 *apud* BICUDO; MORI, p. 99).

O vínculo estabelecido entre fracasso escolar e pobreza intensificam preconceitos e estereótipos que se constituem importantes mediadores de exclusão (CONCEIÇÃO, 2011). Neste sentido, é necessário que se quebre o estigma de que o fracasso escolar é decorrente somente das famílias pobres. Patto (1999 *apud* FORGIARINI; SILVA, 2007) alerta que é preciso considerar que há proporções maiores de determinantes dessa problemática, como os sociais e os institucionais. É importante um aprofundamento maior nas discussões coletivas desse tema em nível institucional, procurando identificar os condicionantes na comunidade escolar, as possibilidades de superação e o planejamento de ações para o ensino de qualidade.

Em relação à oferta de um ensino de qualidade, este é também um desafio, pois segundo Machado (2000), as desigualdades regionais e a exclusão do atendimento escolar de segmentos sociais menos favorecidos tornam-se complexas.

Forgiarini e Silva (2007) sinalizam para outros fatores que levam ao fracasso escolar. Trataremos no próximo subitem sobre os intraescolares, que também influenciam na produção e sustentação desse quadro, pois ao considerarmos somente os fatores extraescolares, representados pelos aspectos individuais e familiares, os aspectos intraescolares são

⁵ Postula que o fracasso escolar ocorre devido à deficiência ou privação cultural do aluno em decorrência das suas precárias condições de vida e preconiza que suas razões estariam nas disparidades (PATTO, 1992).

⁶ Diz respeito às diferenças entre os padrões culturais da classe média (nos quais se baseiam os programas educacionais e escolares) e aqueles apresentados por crianças de famílias pobres (PATTO, 1992).

desprezados, o que pode “[...] levar a um processo de culpabilização das próprias crianças, e de suas famílias pelo fracasso [...]” (DAMIANI, 2006, p. 465), o que precisa ser questionado e problematizado.

1.1.2 Fatores intraescolares

Dourado, Oliveira e Santos (2007) consideram quatro dimensões dos fatores intraescolares, quais sejam: condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica e; permanência e desempenho escolar. Acreditamos que essas dimensões são elementos fundantes dos fatores intraescolares.

No que se refere à primeira dimensão, os autores ressaltam que é necessário ofertar e garantir instalações gerais adequadas aos padrões mínimos de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários; propiciar um ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade; ter equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *on line*, dentre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso; serviços de apoio e orientação aos estudantes, dentre outros (DOURADO; OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p. 31/2).

Na segunda dimensão, os autores destacam a necessidade de uma estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos; mecanismos adequados de informação e de comunicação entre os todos os segmentos da escola; gestão democrático-participativa incluindo condições administrativas, financeiras e pedagógicas; mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares; projeto pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos da escola, a

atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação; disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares; definição de programas curriculares relevantes aos diferentes níveis, ciclos e etapas do processo de aprendizagem; métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos; processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem e para o desenvolvimento da instituição escolar; planejamento e gestão coletiva do trabalho pedagógico, entre outros (DOURADO; OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p. 32).

Na terceira dimensão, salientam a importância do perfil docente, com titulação e qualificação adequada ao exercício profissional; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos; políticas de formação e valorização do pessoal docente: plano de carreira, incentivos, benefícios; definição da relação alunos/docente adequada ao nível, ciclo ou etapa de escolarização; garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento a pais etc.; ambiente profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais, que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho; e atenção no atendimento aos alunos no ambiente escolar (DOURADO; OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p. 32).

Em relação à ação pedagógica da dimensão intraescolar, articulando-a aos índices de fracasso escolar, Palma (2007) cita que estes são expressos nas relações e práticas escolares, isto é, esses dispositivos se potencializam quando seus sentidos permeiam as relações dentro da escola. As práticas cotidianas escolares relacionadas ao fracasso escolar têm sido consideradas principalmente aos altos índices de evasão e repetência (FORGIARINI; SILVA, 2007). No que diz respeito à formação docente, Campos (1995) identifica falhas principalmente nos anos iniciais, pois os cursos são ineficazes, desde a adoção de propostas curriculares incoerentes com a realidade escolar até a negação de conteúdos que possam oferecer conhecimentos básicos necessários para a atuação na prática educativa.

Contudo, Patto (1992, p. 114) aponta que:

Não se pode responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública fundamental, uma vez que eles passam de produtos de uma formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de uma política educacional burocrática, tecnicista e desconhecadora dos problemas que diz querer resolver. A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação.

Isto nos faz refletir sobre o papel da escola, do professor e da própria escola. É essencial pensarmos que os mecanismos pertinentes ao tema do fracasso passam pela superação de concepções cristalizadas que o explicam, tanto externa quanto internamente no contexto educacional.

No que diz respeito a quarta e última dimensão, Dourado, Oliveira e Santos (2007) afirmam que é preciso ter acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos alunos; consideração efetiva da visão de qualidade estes e os pais têm da escola e que os levam a valorarem positivamente a escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, engajando-se no processo educativo; processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa e, portanto, focados no desenvolvimento dos estudantes; percepção positiva dos alunos quanto ao processo ensino-aprendizagem, as condições educativas e a projeção de sucesso no tocante a trajetória acadêmico-profissional.

A partir das contribuições desses autores, notamos a interdependência que se estabelece entre as causas extras e intraescolares na trajetória dos alunos. Logo, é necessário realizarmos uma análise dos encaminhamentos que se fazem presentes no espaço educativo, com vistas a atingir algumas mudanças que contribuam para o enfrentamento desses problemas.

Portanto, discutimos no próximo subitem as atribuições e a importância do coordenador pedagógico, no âmbito da gestão escolar, frente a esses problemas que são arraigados no contexto educacional brasileiro há muitas décadas e que também tem sido enfrentado cotidianamente nas unidades educativas.

1.2 A importância da gestão escolar do coordenador pedagógico em contextos adversos

Entendemos por gestão escolar a ação orientada para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade, isto é, promover o desenvolvimento do processo pedagógico. Neste sentido, abordamos a gestão escolar a partir da década de 1980, período em que principiaram os estudos críticos em relação à temática (KRAWCZYK, 1999). A autora ressalta que a partir dessa data, a área educacional enfrentou uma crise descompensada entre o número de vagas nas escolas e a demanda da população, deste modo, a escola não conseguiu responder nem quantitativa, nem qualitativamente às pressões sociais advindas da educação pública (OLIVEIRA, 2006). Conforme Sousa Junior (2001), a expansão escolar se deu com cortes nos gastos públicos destinados aos serviços sociais, o que resultou em um ensino básico de baixa qualidade.

A partir da segunda metade dos anos de 1990, a gestão escolar conquistou um lugar de destaque nas políticas públicas educacionais (MILITÃO, 2011), no contexto das reformas que aconteceram no âmbito do Estado, as quais influenciaram diretamente nas políticas públicas educacionais, principalmente em se tratando de universalização da educação e sua relação com a equidade social (ALMEIDA, 2004; OLIVEIRA, 2004). Segundo Sousa Junior (2001),

O Brasil foi um dos países que, na década de 90, promoveu uma completa reestruturação no seu sistema de ensino, sobretudo na educação básica. Mudanças foram efetivadas na Constituição Federal (CF), aprovou-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), e na área do financiamento definiu-se uma nova modalidade de investimento no ensino fundamental com a criação do FUNDEF. A adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos diversos níveis de ensino e de sistemas de avaliação externa, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) completam o quadro da atual política educacional (p. 7).

Silva (2011) ratifica essa discussão, destacando os dispositivos legais que foram fundamentais para a reforma da Educação Básica, dentre eles: a Lei nº 9.394/96 e a Lei nº 9.424/96, além da definição e divulgação de documentos orientadores, com PCNs, instituições de sistemas de avaliações e programas de formação continuada docente, o que afetou sensivelmente a educação básica brasileira. Neste viés, “o conjunto de diretrizes que

traduzem a reforma da educação básica, e particularmente da gestão escolar, empreendida no Brasil na década de 1990, enfatiza a organização interna da escola e sua capacidade de envolver a equipe escolar na busca da produtividade e eficiência” (ZANARDINI, 2008, p. 7).

A partir desse contexto, os estudos a respeito da gestão escolar têm sido intensificados e considerados como uma possibilidade de resolução dos problemas que atingem as organizações escolares, em especial, as públicas (FRAIZ, 2011). Nos anos 2000, a gestão escolar foi um fator importante na promoção da educação escolar básica, mas há distintas formas de concebê-la e praticá-la, de modo que essa questão continua a suscitar reflexões, pesquisas e debates na educação (SANTOS 2006).

A gestão escolar tem o intuito de promover o avanço dos processos sociais e educacionais dos estabelecimentos de ensino e a aprendizagem dos alunos, tornando-os capazes de enfrentar os desafios que são impostos e postos pela sociedade. Em um contexto escolar no qual os problemas e as adversidades se apresentam é necessário que o coordenador pedagógico os enfrente com responsabilidade, comprometimento e vontade de promover mudanças.

Ele deve ser um profissional que tenha capacidade para responder as expectativas e resolver problemas de forma compromissada e imparcial, pois, conforme Pazeto (2000), cada unidade escolar apresenta ritmos próprios em sua organização, o que exige deste profissional uma fundamentação teórica consistente, associada à flexibilidade e atenção à realidade.

Diante deste contexto, reforçamos a importância do coordenador pedagógico na tomada de decisões frente aos problemas de sua instituição e na orientação da equipe pedagógica na tentativa de superar ou ao menos minimizar os contextos adversos tal qual eles se apresentam. Neste ponto, a escola é pressionada a repensar e alterar suas práticas pedagógicas, cujas práticas cristalizadas se tornam entraves ao processo de escolarização da população brasileira.

Na solução dos problemas escolares, como em todo problema, é importante sua identificação, reconhecimento e aceitação pelos responsáveis por ações que visam superá-los. Entretanto, é o processo de construção das estratégias e as ações concretas que produzem as transformações necessárias à resolução dos problemas e, para isso, é preciso que a escola tenha

competência técnica e compromisso político coletivo (RUSSO, 2009, p. 469).

Sem dúvida, o primeiro passo para a superação desses problemas se dá pelo diagnóstico, planejamento coletivo e avaliação de todas as ações, visando melhorias pertinentes ao desenvolvimento da gestão escolar, pois um dos principais desafios postos à escola e, em especial aos coordenadores pedagógicos, se refere às dificuldades de aprendizagem e aos índices expressivos das taxas de rendimento, que induz a exclusão e ao fracasso revelados pelos problemas que permanecem no sistema escolar.

Arroyo (2011) depreende que é imprescindível que haja políticas de gestão e intervenção que possam exigir uma análise mais aprofundada dos determinantes estruturais desse sistema reprodutor das desigualdades. Desse modo, a gestão do coordenador pedagógico não deve ser entendida como uma simples ação decorrente de momentos pontuais e urgentes, pois devido a sua complexidade e por envolver a educação e o homem, ela precisa ser pensada, planejada, problematizada, dialogada e avaliada, para não incorrer em um trabalho exaustivo, mas que nada tem a ver com o núcleo do processo a que se destina, ou seja, o pedagógico.

Portanto, é de fundamental importância discutir os determinantes da exclusão no âmbito da escola, e isso implica inferir as formas pelas quais são produzidos e legitimados dentro do espaço escolar. É nesse intento que contextualizamos a seguir a figura desse profissional em âmbito local, buscando desvelar também sua importância e suas particularidades (formação e atribuições), em termos de legislação municipal e de estudos bibliográficos.

1.3 As atribuições do coordenador pedagógico nas escolas em Dourados-Mato Grosso do Sul

No município de Dourados-MS, o coordenador pedagógico⁷ é legalmente amparado pela Lei Complementar nº. 118, de 31 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Plano de

⁷ O provimento deste profissional se dá por concurso público. Além disso, na Rede Municipal há a figura do professor-coordenador, que é um profissional graduado em Licenciatura Plena, preferencialmente com habilitação específica em Pedagogia ou Pós-Graduação específica para a função de suporte pedagógico. Seu

Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do Profissional da Educação Municipal. É previsto no seu Capítulo I, que trata “Dos Conceitos Básicos”, no inciso XV do art. 2º, que o coordenador pedagógico é um profissional com formação em Pedagogia, que atua como articulador das políticas educacionais na comunidade escolar (DOURADOS, 2007). Tal documento reforça a importância do papel que esse profissional deve desenvolver no ambiente escolar.

No que tange as suas atribuições, o art. 40 da Resolução n.09, de 22/09/99 da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) delega dezessete funções, quais sejam:

- ✓ Coordenar as atividades pedagógicas em consonância com os resultados obtidos nas avaliações interna e externa com as deliberações dos conselhos didático pedagógico e escolar;
- ✓ Promover o desenvolvimento do processo pedagógico de acordo com as diretrizes educacionais nacionais e as emanadas do Sistema Municipal de Ensino (SEME);
- ✓ *Organizar, acompanhar e avaliar o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelos docentes da unidade escolar;*
- ✓ Orientar e divulgar, na escola, as políticas educacionais nacional e municipal, bem como toda a legislação referente ao processo pedagógico escolar;
- ✓ Assessorar os professores e os alunos em seus problemas de relacionamento que estejam interferindo no processo ensino-aprendizagem;
- ✓ *Promover a integração e a articulação entre os vários segmentos da unidade escolar, através de reuniões, encontros, palestras e/ou outras atividades que se fizerem necessárias;*
- ✓ Acompanhar o atendimento aos estudantes portadores de necessidades especiais;
- ✓ Promover a leitura, a pesquisa e estudos sistemáticos pelos docentes;
- ✓ *Coordenar a implementação de medida de combate à evasão e à repetência no âmbito da unidade escolar;*
- ✓ Participar da elaboração e da execução do projeto pedagógico e do regimento escolar;

provimento é por interesse próprio e que posteriormente é eleito e aprovado pelo Conselho Escolar, sendo uma decisão realizada no interior de cada instituição (DOURADOS, 2007).

- ✓ Interpretar e zelar pelo cumprimento da legislação vigente;
- ✓ Coordenar as reuniões do conselho didático-pedagógico;
- ✓ Colaborar para manutenção da disciplina dos alunos;
- ✓ Participar de encontros, cursos e reuniões previstos ou ocasionais;
- ✓ Supervisionar as atividades extraclasse de iniciativa dos alunos e dos professores;
- ✓ Elaborar o horário de aula e programar as aulas de adaptação e de recuperação em articulação com o corpo docente;
- ✓ Desempenhar outras atribuições de natureza pedagógica (DOURADOS, 1999; 2000, grifo nosso).

Nas resoluções n. 02, de 13/04/2000 e n.03, de 14/04/2000, em seu artigo 51, são consideradas as mesmas atribuições acrescidas da décima oitava, que é “participar de avaliações escritas de conhecimentos, quando promovidas pelo órgão competente, desde que devidamente regulamentadas” (DOURADOS, 2000, p. 06).

As atribuições em destaque foram escolhidas por estarem diretamente relacionadas à pesquisa, uma vez que auxiliarão a dar respostas à problemática, mediante estudos documentais, bibliográficos e dos dados coletados em campo.

No que se refere à primeira atribuição destacada: *Organizar, acompanhar e avaliar o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelos docentes da unidade escolar*, compreendemos a partir de Lima e Santos (2007), que o coordenador pedagógico juntamente com os professores, com seus papéis diferenciados, podem e devem buscar encaminhamentos de caráter fecundo para que a prática pedagógica seja construída de forma mais consistente, enriquecida e criativa.

O coordenador, trabalhando em conjunto com os professores, pode contribuir para a transformação da prática pedagógica, pois segundo Vasconcellos (2006, grifo do autor) essa práxis é composta por cinco dimensões, a saber: *reflexiva* ao auxiliar na compreensão dos processos de aprendizagem; *organizativa* ao articular o trabalho dos diversos atores escolares; *conectiva* por possibilitar interrelação entre os professores, gestores, funcionários, pais e alunos; *interventiva* quando modifica algumas práticas arraigadas que não traduzem mais o

ideal de escola e por fim, *avaliativa*, ao estabelecer a necessidade de repensar o processo educativo em busca de melhorias.

A partir disso, acreditamos que esse profissional atuará no acompanhamento, mediação e articulação do processo pedagógico desenvolvido na escola, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim:

Cabe ao coordenador pedagógico, juntamente com todos os outros educadores, exercer o “ofício de coordenar para educar” também aqui no sentido de possibilitar trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem: aprender a aprender e junto com [...]. Não se trata de imaginar que cabe ao coordenador sozinho realizar tantas tarefas, mas de compreender que este, estando a serviço do grupo no encaminhamento dos objetivos de buscar a superação dos problemas diagnosticados, possa promover a dinâmica coletiva necessária para o diálogo (LIMA; SANTOS, 2007, p. 84).

Esse profissional deve incitar aos professores à ressignificação de suas práticas, resgatando a autonomia sobre o seu trabalho sem, no entanto, se distanciar do trabalho coletivo da escola. Entendemos que o coordenador pedagógico pode ser um dos agentes de mudança na prática pedagógica dos professores, mediante as articulações internas e externas que realiza, uma vez que se constitui em mediador do processo de ensino e de aprendizagem, devendo contribuir para uma prática inovadora, transformadora e problematizadora. Essa tarefa do coordenador é desafiadora, porque conduz a um momento de criação coletiva.

Conforme Libâneo (2004), o coordenador junto ao corpo docente tem como função principal: a assistência pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, propiciando novas construções de situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo de sua formação escolar.

Portanto, ele é um agente fundamental no espaço escolar, devendo buscar integrar os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, mantendo as relações interpessoais de forma salutar, valorizando a formação do professor e a sua também, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças, com o intuito de contribuir para a construção de uma educação de qualidade. De acordo com Lima e Santos (2007, p. 88):

[...] Percebe-se então uma necessidade de uma nova concepção e olhar sobre a educação mediada pela ação-reflexão-ação no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na sua problematização, enquanto objeto de discussão no espaço coletivo, onde também se aprende e ensinar e se ensina a aprender. Consequentemente, o falar-escutando conscientemente pode ser entendido como meio de auscultar, isto é, na prontidão de aprofundamento de discussões sobre as problemáticas que dizem respeito ao universo da escola, da sala de aula, das relações entre professores-alunos e entre estes e outros interlocutores, os sujeitos se propõem a fazer uma leitura de suas realidades (ação), de como estão sendo desenvolvidas sua intervenção e quais valores são priorizados.

Neste contexto, o coordenador pedagógico, por meio do trabalho coletivo, pode colaborar para melhor compreensão e superação dos contextos adversos, uma vez que exerce funções bastante amplas no contexto escolar, como aponta Libâneo (2005, p. 223-224):

Coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões para a elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos e projetos da escola. Assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino e gerindo as atividades curriculares e de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, através de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios, em relação a: elaboração e desenvolvimento dos planos de ensino; desenvolvimento de competências em metodologias e procedimentos de ensino específico da matéria, incluindo a escolha e utilização do livro didático e outros materiais didáticos. [...] Apoiar diretamente os alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens instrumentais de leitura, escrita e cálculo, para além do tempo letivo, para integrar-se ao nível da turma. [...] Promover ações que assegurem o estreitamento das relações entre escola e família e atividades de integração da escola na comunidade, mediante programas e atividades de natureza pedagógica, científica e cultural.

Dada a amplitude da ação do coordenador pedagógico é necessário que ele tenha traçado o perfil profissional que deseja desempenhar e compreenda as suas atribuições no interior da escola, buscando conhecer a realidade escolar, para que possa realizar um trabalho que atenda às necessidades da comunidade em que a escola está inserida.

No que diz respeito à segunda atribuição destacada: *Promover a integração e a articulação entre os vários segmentos da unidade escolar, através de reuniões, encontros, palestras e/ou outras atividades que se fizerem necessárias*, ressaltamos que esse profissional

deve valorizar as ações coletivas na escola, estando essas vinculadas ao eixo pedagógico desta instituição.

Portanto, o desempenho de sua tarefa exerce forte influência sobre todos os setores e pessoas da escola. Esse ambiente pode ser influenciado a partir do contexto escolar, pautando principalmente na questão da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, o coordenador pedagógico

deve sistematizar de forma sensibilizada o seu olhar para observar o quanto poderá avançar com seu grupo ou, refletir com o mesmo as possibilidades de processos de ensino proveitosos, dos saberes, dos fazeres e da construção coletivas de trocas de experiência. Nesse âmbito não há isenção, todos e cada um são responsáveis, mas o iniciador das provocações centra-se na pessoa do coordenador pedagógico [...] (LIMA, 2011, p. 13).

As inúmeras atribuições e responsabilidades atribuídas ao coordenador pedagógico requerem que ele considere, no exercício de sua função, as particularidades, seja do professor, do aluno, das famílias, enfim, da comunidade escolar como um todo. Por esse motivo Lima e Santos (2007) salientam que os olhares lançados ao coordenador pedagógico são variados, desde seus pares até a comunidade (intra e extraescolar), cobrando-lhe o sucesso da vida escolar e os encaminhamentos relacionados às problemáticas que acontecem diariamente,

[...] definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola (*ibid.*, p. 79).

É imprescindível que o coordenador pedagógico saiba articular, mediar, compartilhar acertos e insucessos, ajudar, acolher, aceitar críticas e opiniões, criar um ambiente agradável que envolva toda a instituição e acima de tudo ter vontade para fazer do seu trabalho não uma obrigação penosa, mas uma realização satisfatória voltada para a educação da comunidade escolar, valorizando o conhecimento e a realização individual e coletiva.

Para Libâneo (2004), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais.

A partir disso, compreendemos ser este um agente fundamental para o desenvolvimento do contexto escolar, porém, é necessária a participação dos demais atores (diretores, professores, pais e alunos), pois estes são considerados sujeitos ativos da organização escolar, em que a participação destes deve acontecer com responsabilidade (SANTOS, 2006).

[...] a aproximação e interações entre os atores (professores, coordenadores pedagógicos, diretores, orientadores educacionais, demais colaboradores, alunos e pais) possibilitam a identificação, nas vozes dos seus interlocutores, da percepção da realidade vivenciada, dos sentimentos que esta realidade lhes provoca e das reivindicações que devem conduzir à garantia da educação como prerrogativa cidadã (LIMA; SANTOS, 2007, p. 84).

Percebemos que o trabalho desenvolvido em conjunto pode contribuir melhor para os avanços, emergências e de grande importância na escola, pois o que a comunidade escolar pode e deve realizar em coletividade tem muito a ganhar com esse tipo de tomada de decisão.

Contudo, Libâneo (2005) salienta que:

[...] Não se quer dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do coordenador [...]. Ao contrário, trata-se de entender o papel dele como líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum [...] (p. 332).

Inferimos que este profissional precisa “desvendar alguns pontos de estrangulamento presentes nas relações ali presentes. As combinações são infinitas, podendo ir de um único sujeito em relação à escola toda” [...] (ARCHANGELO, 2010, p. 142).

Neste contexto, Orsolon (2003) destaca que as mudanças que podem ser provocadas pelo coordenador pedagógico tendem a ser relevantes para toda a comunidade escolar, à

medida que as divergências e convergências, as resistências e as inovações propostas se constituam num efetivo exercício de transformação escolar. Portanto, suas ações poderão transformar a si mesmo e, por consequência, à realidade onde estar inserido, de maneira dinâmica, crítica e simultânea, compreendendo o fenômeno educativo.

Em relação à terceira atribuição destacada: *Coordenar a implementação de medida de combate à evasão e à repetência no âmbito da unidade escolar*, concebemos que essa é um desafio aos coordenadores pedagógicos, pois segundo Bicudo e Mori (2003), os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem e aos índices expressivos de alunos que mal sabem ler e escrever ao final das primeiras séries do ensino fundamental tem sido uma problemática para o trabalho desse profissional na escola, o que incide nas altas taxas de reprovação e consequentemente de evasão.

Estudo desenvolvido por Russo (2009) a partir da realidade do Estado de São Paulo, aponta que a preocupação com evasão e retenção é recente nas manifestações dos gestores das escolas públicas desse estado, pois anos atrás conviviam com índices alarmantes, cujo problema era atribuído ao aluno, aspecto apoiado nas teorias que atribuíam a causa do fracasso escolar nas carências econômico-culturais das camadas trabalhadoras, assim como Patto (1992) também afirmara em suas análises.

Neste contexto, acreditamos que o coordenador pedagógico deve realizar um trabalho inverso a essas concepções, pois ao desenvolver ações que visem à redução dos índices de repetência e evasão, ele estará contribuindo para a minimização dos determinantes do fracasso escolar e paulatinamente da exclusão.

Apesar da perspectiva da carência cultural ter sido reinante na década de 1960 e início da década de 1970 do século XX, Patto (1992) discute que esta foi aos poucos substituída por uma perspectiva que direcionava sua atenção para fatores intraescolares, concentrando-se mais no questionamento do tipo de qualidade de ensino oferecido às crianças, bem como a responsabilidade do sistema escolar nas questões do rendimento acadêmico (elementos esses discutidos na subseção 1.1.2).

Logo, de acordo com Angelucci *et al* (2004, grifo dos autores) o fracasso escolar foi ressignificado: de fracasso dos alunos *na escola* ele passa à produção do fracasso *da escola*, não permitindo a escola agora fugir de suas responsabilidades para com essa problemática apontando que esta era somente do aluno e da família.

Neste contexto, apresentamos, portanto no próximo capítulo características específicas do campo empírico de investigação, desvendando dados referentes ao município de Dourados-MS, dos bairros, das escolas e dos atores escolares que ali se fazem presentes, pois acreditamos que esse universo contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa dissertativa, ao obtermos informações atinentes as suas peculiaridades educacionais, históricas, sociais, culturais e econômicas.

CAPÍTULO II

O CAMPO EMPÍRICO DE PESQUISA

Neste capítulo realizamos a caracterização do campo empírico de pesquisa, que é o município de Dourados- MS, em seus aspectos históricos, sociais, econômicos e educacionais. Caracterizamos também os seis bairros onde as seis escolas investigadas se localizam, bem como essas instituições educacionais e os atores escolares que ali se encontram (pedagógico e administrativo), objetivando uma aproximação e maior compreensão do universo de investigação.

As informações utilizadas para essa explicitação tiveram como fontes: os estudos bibliográficos, os PPPs escolares e bases de dados do INEP (por meio de *Indicadores Demográficos e Educacionais*), além das entrevistas realizadas no momento da pesquisa de campo.

Por motivos éticos, optamos por manter o anonimato dos bairros, das instituições e de seus profissionais, aos quais foram denominados em algarismos romanos.

2.1 Caracterização do município de Dourados-MS

As terras do município de Dourados-MS, antes do advento do colonizador branco, eram habitadas pelas tribos Terena e Kaiowá⁸ (GRESSLER, 1995). Seu povoamento se deu

⁸ Devido a dificuldade estatal em realizar o processo de legalização de terras para esses povos, no período de colonização e ocupação por pessoas da sociedade nacional, foi criada uma reserva de terras para os indígenas que viviam na região. Hoje, cerca de 12.500 índios de três etnias (Terena, Kaiowá e Guarani) vivem na Reserva Indígena de Dourados, localizada há 5 km da região central da cidade (DOURADOS, 2012a).

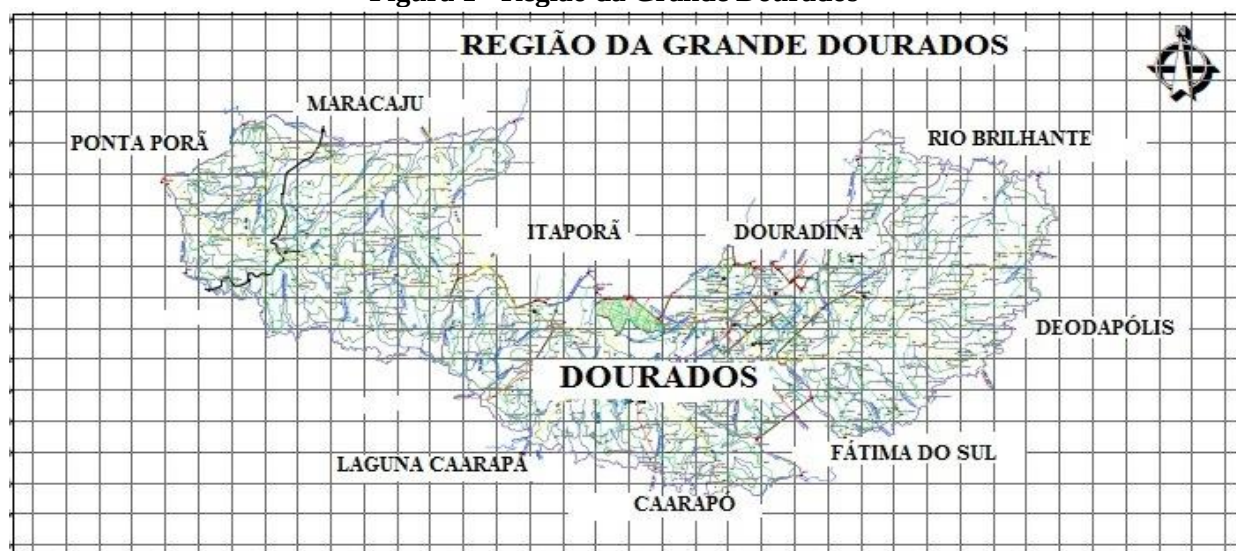
principalmente com a vinda de gaúchos, em sua maioria fugitivo da revolução federalista (1893 a 1895), pela fixação de ex-combatentes da Guerra do Paraguai, pelo desenvolvimento pastoril e pela construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (1904 a 1914), que atraiu paulistas para região. Também contribuiu para esse processo a ação da Companhia Mate Laranjeira S/A, que deteve o monopólio da exploração dos ervais em toda região (1882 a 1924). A então vila foi elevada à categoria de município em 20 de dezembro de 1935, pelo Decreto Estadual nº. 30, que desmembrava a cidade de Dourados de Ponta Porã.

O município está localizado na porção sul de MS, na região centro-oeste brasileira cuja população representa 14% do total de habitantes do estado (CALIXTO, 2004). Encontra-se na BR-163, considerada a espinha dorsal brasileira e devido apresentar uma excelente logística, é apresentada como “o centro de uma região onde funcionam 14 usinas grandes de álcool e açúcar e que tem mais quatro para operar ou em implantação” (DOURADOS, 2012a, p. 11).

Em termos populacionais, se destaca como a segunda cidade de MS, além também de ser considerada a capital regional, pois atrai fluxos comerciais e de serviços para uma região composta por 38 municípios, conhecida como Região da Grande Dourados. Tal região se localiza num raio médio de 147,7 km e reúne 841.986 habitantes.

O município de Dourados-MS possui uma área de 4.086 km², com uma população de 196.035 habitantes, dividida em urbana (181.005) e rural (15.030) (IBGE, 2010). A Microrregião de Dourados-MS possui 15 municípios, em uma área de aproximadamente 37.359,114 km², que abrange as cidades de Dourados, Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Caarapó, Douradina, Fátima do Sul, Itaporã, Juti, Laguna Caarapã, Maracaju, Nova Alvorada do Sul, Ponta Porã, Rio Brilhante e Vicentina (DOURADOS, 2012a). Logo, é apresentado o mapa de localização de Dourados-MS e algumas das cidades acima referendadas.

Figura 1 - Região da Grande Dourados



Fonte: “Adaptado de” (DOURADOS, 2012b).

Em relação à população economicamente ativa, 47.452 são homens e 30.775 são mulheres, totalizando 78.227 pessoas. Segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) entre os municípios do estado, Dourados representa aproximadamente 8% do total das riquezas produzidas em MS, e é o 158º maior PIB entre os municípios brasileiros (DOURADOS, 2012a).

No que se refere aos setores de desenvolvimento econômico, destacam-se o setor primário, por meio da *agricultura*: produção de milho, soja e feijão; *pecuária*: criação suína e de aves, além do bicho de seda e pecuária bovina. O setor secundário é constituído de *indústrias de alimentos*: farelo, álcool e açúcar⁹. “A cidade tem um total de 448 indústrias de transformação, sendo os principais ramos avicultura, suinocultura, frigoríficos e usinas de beneficiamento de leite” (DOURADOS, 2012a, p. 16). No setor terciário destacam-se os setores do comércio e dos serviços (redes bancárias, supermercados, dentre outros), responsáveis pelo maior número de empregos do município. Nos anos finais da década de 1990, três setores produtivos (industrialização; modernização da agricultura e pecuária; exploração extrativista de madeira) deixaram de se concentrar na capital e passaram a se dirigir para as cidades interioranas sul-mato-grossenses, dentre elas, o município de

⁹ Na agricultura é o maior produtor de milho, 2º produtor de arroz, 1º produtor de feijão, 3º produtor de soja, 4º produtor de trigo, 11º produtor de mandioca e 25º produtor de algodão. Na pecuária é o 2º rebanho suíno, 3º efetivo de aves (galinhas, galos, frangos), 3º produtor de ovos de galinha, 5º produtor de mel de abelhas e 9º produtor de leite.

Dourados-MS. Isso aconteceu devido aos números atrativos de infraestrutura urbana, a saber: avenidas largas, entroncamentos rodoviários chave, fácil acesso aos centros da região Sul e passagem para a região norte brasileira, além de ser a porta de entrada do Bloco Econômico do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Dourados-MS é um importante centro agropecuário, comercial, industrial e de serviços da região, possuindo a segunda maior arrecadação de ICMS (Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) de MS (DOURADOS, 2012a).

Na área educacional, é considerada cidade universitária, pois conta com 6 polos universitários (distribuídos em universidades, faculdades e centros universitários). Desse número, 2 são públicas (1 estadual e 1 federal). Os estudantes que adentram nos cursos superiores proveem de todas as regiões brasileiras, mas principalmente da centro-oeste (DOURADOS, 2012a).

Além do ensino superior, o município também oferece capacitação para o nível médio e técnico, pelo sistema “S” (SESI, SENAI, SESC, SEST/SENAT, SEBRAE)¹⁰. Em relação à Educação Básica, é apontado pelo Censo Escolar (2011) que Dourados-MS contém 112 estabelecimentos de ensino, distribuídos em públicos e privados. Entre as escolas públicas municipais, existem 29 urbanas, 15 rurais e 26 Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), totalizando 70 unidades. Entre as públicas estaduais, há 17 escolas urbanas e 5 rurais, perfazendo 22 instituições. As escolas privadas totalizam 20 estabelecimentos (INEP, 2011a).

O conjunto desses estabelecimentos garantem a oferta das 3 etapas da Educação Básica: Educação Infantil (EI); Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), totalizando 43.415 alunos. Em Dourados-MS 121.304 pessoas são consideradas alfabetizadas, perfazendo um percentual de 91,9% (*ibid.*). No que se refere aos dados de matrículas, estes são apresentados em Tabela 1.

¹⁰ Significado das siglas, averiguar em lista de siglas e abreviações nos elementos pré-textuais da dissertação.

Tabela 1 – Matrículas na Educação Básica (2010)

Públicos		Privados	Total	Nível de ensino oferecido
Municipais	Estaduais			
2.907	—	1.100	4.007	Pré-escola
18.365	10.569	3.703	32.637	Ensino Fundamental
—	5.254	1.517	6.771	Ensino Médio

Fonte: Elaboração própria com aporte em dados do IBGE (2010).

Apresentamos nas tabelas ulteriores (2, 3, 4 e 5) publicações recentes (2010 e 2011) no que se refere às taxas de rendimento das escolas municipais brasileiras, da cidade de Dourados-MS e das seis escolas investigadas acerca de dados sobre aprovação, reprovação, abandono e distorção idade/série dos anos iniciais do EF, objetivando uma visão panorâmica dos distanciamentos e aproximações que há entre eles e posteriormente descrever o que esses dados representaram.

Tabela 2 – Taxas de aprovação (Brasil, Dourados e Escolas - % 2010-2011)

Rede	1º ano	2º ano	3º ano
BR – Municipal	96	90,2	84,4
Ddos – Municipal	95	73,7	79,3
Escola I	95,2	74,3	80,7
Escola II	100	73,3	83
Escola III	97,8	79,6	89,9
Escola IV	97,7	67,4	81,3
Escola V	94,1	51	59,2
Escola VI	100	78	80,2

Fonte: INEP (2010; 2011b); Legenda: BR – Brasil; Ddos – Dourados.

Na Tabela 2, observamos que os índices de aprovação de todas as escolas municipais de Dourados-MS encontram-se abaixo da média de aprovação nacional. Essa disparidade vai de um percentual de 1% de diferença, chegando a exceder 7% (no caso do 2º ano do EF).

Em relação à taxa de aprovação das escolas investigadas, notamos que nos 1ºs anos manteve uma média aproximada (97%) entre dados brasileiros e douradenses. Nos 2ºs anos, a maioria das escolas (5) apresentou média semelhante aos resultados de Dourados (70%), no entanto, inferiores à média nacional. Nos 3ºs anos, novamente a média de aprovação se sustentou em relação aos números brasileiros e douradenses (80%), contudo, a Escola V apresentou taxa menor, tanto nos 2ºs anos (51%) quanto nos 3ºs, com 59,2%.

Tabela 3 - Taxas de reprovação (Brasil, Dourados e Escolas - % - 2010-2011)

Rede	1º ano	2º ano	3º ano
BR – Municipal	2,3	8,1	13,8
Ddos – Municipal	3,6	25,4	19,3
Escola I	0	24,8	14,5
Escola II	0	26,7	14,9
Escola III	2,2	20,4	10,1
Escola IV	2,3	32,6	18,7
Escola V	5,9	39,2	36,7
Escola VI	0	22	19,8

Fonte: INEP (2010; 2011b).

Em conformidade com as baixas taxas de aprovação encontram-se as altas taxas de reprovação pela rede municipal, que chegam a ultrapassar os 25% no 2º ano do EF, dado complementado pelos índices de abandono registrados na rede, que embora sejam pouco significativos em termos percentuais, certamente representam um número absoluto significativo de crianças que se evadem da escola, ainda no ano de 2011.

Os resultados das escolas pesquisadas mostram que das seis, cinco apresentaram média de reprovação inferior em relação a Brasil e Dourados nos 1ºs anos. Nos 2ºs anos, Dourados e as escolas tiveram valores maiores do que as brasileiras. Nos 3ºs anos, novamente Dourados e as escolas apresentaram dados superiores em relação aos nacionais. Verificamos que a Escola V teve taxas superiores nos três anos, resultado esse correlacionado a baixa taxa de aprovações.

Segundo a Coordenadora V, esse problema se deve à “falta de acompanhamento e apoio das famílias, a rotatividade de profissionais da educação, a infraestrutura do bairro, pois é precário e não oferece serviços de saúde, não possui pavimentação asfáltica, dentre outros”. Portanto, são fatores intra e extraescolares que incidem nesses resultados.

Tabela 4 - Taxas de abandono (Brasil, Dourados, Escolas - % - 2010-2011)

Rede	1º ano	2º ano	3º ano
BR – Municipal	1,7	1,7	1,8
Ddos – Municipal	1,4	0,9	1,4
Escola I	4,8	0,9	4,8
Escola II	0	0	2,1
Escola III	0	0	0
Escola IV	0	0	0
Escola V	0	9,8	4,1
Escola VI	0	0	0

Fonte: INEP (2010; 2011b).

A evasão escolar consiste no não comparecimento dos alunos matriculados em sala de aula, o que é uma das principais causas da reprovação, desencadeando, além disso, outros problemas, como distorção idade/série e o próprio abandono. Evidentemente, os altos índices de reprovação e evasão vão incidir no aumento das taxas de distorção idade/série, concentradas principalmente nos 2^{os} e 3^{os} anos.

Nas escolas investigadas, os resultados acerca da taxa de abandono foram: nos 1^{os} anos, a grande maioria apresentou taxa zero (5), abaixo do nível nacional e local. Entretanto, a Escola I mostrou valor superior (4,8%). Nos 2^{os} anos, mais uma vez a maior parte das escolas apresentou taxa inferior, porém a Escola V teve valor alto (9,8%). Nos 3^{os} anos, o contexto modificou, pois 3 escolas apresentaram valores superiores aos dados de Dourados e do Brasil, com especial atenção para as Escolas I e V. Tanto a Coordenadora I quanto a Coordenadora V justificaram que esse abandono se deve a não comunicação da família com a escola no que se refere a ausência de seus filhos nas aulas.

Muitas vezes os alunos mudam de cidade, de bairro, transferem para outra escola e os pais ou responsáveis não informam. Se a escola percebe que o aluno está ausente, tendo muitas faltas, a coordenação realiza ligações telefônicas, solicitando frequência deste, porém, não há reciprocidade dos familiares, o que incide nas altas taxas de abandono, incorrendo também a evasão escolar (COORDENADORA I).

Conforme Arroyo e Paixão (1991) é comum que as escolas apontem as famílias como responsáveis pela evasão dos alunos, o que a isenta de suas responsabilidades, tornando um jogo de *empurra-empurra*.

Tabela 5 – Distorção idade/série (Brasil, Dourados e Escolas - % - 2010-2011)

Rede	1º ano	2º ano	3º ano
BR – Municipal	4,7	14	21,6
Ddos – Municipal	2,9	16,6	23,5
Escola I	3,3	17,1	21,4
Escola II	2,6	11,1	22,2
Escola III	2	18	15,8
Escola IV	8,6	13	27,3
Escola V	9,5	22,7	28,2
Escola VI	4,3	18,3	25,2

Fonte: INEP (2010; 2011b).

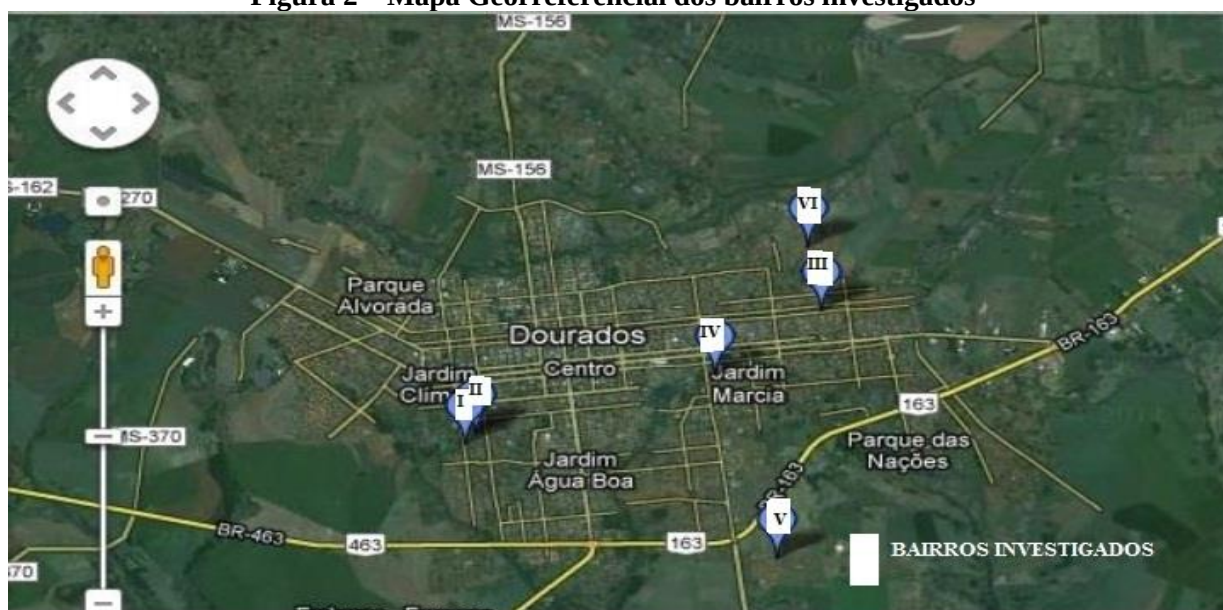
Acerca dos dados da taxa distorção idade-série, as escolas pesquisadas apresentaram os seguintes resultados: nos 1^{os} anos foi apresentada média de 5% em 4 escolas, no entanto, a escola IV e V tiveram taxas elevadas. Os 2^{os} anos apresentaram média de 15% em todas as escolas em relação aos dados brasileiros e douradenses, já para os 3^{os} anos foi apresentada média de 23%.

Após termos caracterizado a cidade douradense, na próxima seção apresentamos dados acerca dos bairros, das escolas e seus atores.

2.2 Caracterização dos bairros e das escolas investigadas

Ilustramos abaixo o mapa georreferenciado dos bairros selecionados, com o intuito de propiciar melhor visualização da localização destes no município de Dourados-MS.

Figura 2 – Mapa Georreferencial dos bairros investigados



Fonte: “Adaptado de” Pott (2012).

A imagem exibida na Figura 2, bem como a literatura da área (FARIA; CALIXTO, 2008; CASTRO, 2008), as entrevistas realizadas e a leitura dos PPPs, nos permitem afirmar que as seis escolas pesquisadas se localizam em bairros periféricos, cuja população possui um

nível socioeconômico baixo, pois a maioria é desempregada ou subempregada, com pouca instrução escolar e, por esses motivos buscam receber algum tipo de incentivo financeiro do governo, como por exemplo, o PBF.

Conforme Magalhães, Burlandy e Senna (2007), o PBF constitui atualmente a principal política do governo federal para redução da pobreza, que associa a transferência de renda às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza a contrapartidas nos setores da saúde e educação.

No que se refere à Educação, em particular, a contrapartida ao benefício da renda concedida às famílias pelo PBF compreende a matrícula das crianças e adolescentes de 6 a 17 anos na escola, a frequência mínima de 85% nas aulas a cada mês (até 15 anos) e 75% para aqueles que têm 16 e 17 anos, e a obrigatoriedade de informar ao gestor do Programa Bolsa Família qualquer mudança de escola [...] (SILVA; BRANDÃO; DALT, 2009, p. 299).

Portanto, para receber o benefício, as famílias devem acompanhar seus filhos para que frequentem a escola assiduamente, pois o risco de bloqueio e cancelamento da bolsa é significativo. A SEMAS, subsidiada em números disponibilizados eletronicamente pelo Sistema de Benefícios ao Cidadão (SIBEC) ¹¹ informou que, em meados de 2012, 8.435 famílias douradenses eram beneficiadas com o PBF, (DOURADOS, 2012c). Na tabela 6 são numeradas as famílias residentes nos bairros pesquisados que são beneficiadas com o PBF. Por esses dados constatamos que 779 famílias são contempladas, aproximadamente 10% do total de beneficiados no município.

Tabela 6 – Famílias dos bairros beneficiadas com PBF (2012)

Bairros	Famílias beneficiadas	%
Vila I	303	3,59
Vila II	236	2,79
Vila III	128	1,51
Vila IV	33	0,39
Vila V	20	0,23
Vila VI	79	0,93

Fonte: DOURADOS (2012d).

¹¹ Trata-se de um sistema operacionalizado pela Caixa Econômica Federal. O valor em real citado nesse parágrafo teve o mês de agosto de 2012 como referência da folha de pagamento.

Nos parágrafos abaixo são contextualizados em seis subseções os bairros e suas respectivas escolas.

2.2.1 Caracterização do Bairro e Escola I

Em relação ao Bairro I, Castro (2008) afirma que seu lançamento ocorreu em 1989, advindo de programas de loteamentos sociais os quais visam atender a população mais carente por meio da distribuição de 1.082 lotes urbanizados. Esses lotes foram fornecidos gratuitamente e as casas foram construídas pelos próprios moradores.

Está localizado na zona sul da cidade e sua implantação trouxe adversidades, sendo a maior delas a sua situação inadequada, pois os loteamentos foram construídos em uma baixada comprimida pela confluência de dois cursos d'água (os córregos Água Boa e Rego D'Água). Em períodos de chuva, a água desses córregos inunda o bairro, em grande parte das vezes atingindo as residências. “Como não há sistema de encanamento para escoamento da água suja que sai das residências, a população criou o sistema de ‘valetas’ (para escoamento da água), que passa por entre as residências até chegar ao córrego” (CASTRO, 2008, p. 88).

Conforme a mesma autora, a área do Bairro I é considerada insalubre, imprópria para residir, devido ao risco de contaminação por doenças, deficiência no saneamento básico, assim como pela poluição de córregos pelo esgoto (principalmente despejo de esgoto doméstico *in natura*) e pela própria quantidade de lixo doméstico lançado pela população nas adjacências (CASTRO, 2008).

Segundo dados informados pela COMDEC de Dourados-MS, no período entre 2009 e 2012, foram atendidas aproximadamente 60 ocorrências nesse bairro, principalmente no que diz respeito a alagamento das residências, devido o leito do rio que se encontra próximo ser raso (problema que já foi solucionado com obras de infraestrutura pela Prefeitura), além de vendavais, que ocasionam queda de árvores, danificando residências e rede elétrica (DOURADOS, 2012e).

Reportagem do Jornal “O Progresso”, versão digital, datada de 03/02/2011, relatou o rastro de destruição deixado pelas chuvas no Bairro I, o que se evidencia pelas imagens abaixo:

Figura 3 – Logradouros próximos ao Rego D'Água



Fonte: Jornal “O Progresso” (Fotos – Hedio Fazan - 2011).

Figura 4 – Presença de lixo na enxurrada



Fonte: Jornal “O Progresso” (Fotos – Hedio Fazan - 2011).

Figura 5 – A água da chuva alaga as residências

Fonte: Jornal “O Progresso” (Fotos – Hedio Fazan - 2011).

Integrante do SEME e mantida pela Prefeitura Municipal de Educação, a Escola I foi fundada no ano de 1992, sob o Decreto nº. 198. Em 2010, ano em que o PPP foi atualizado, a escola tinha em seu quadro de funcionários 51 trabalhadores em educação, sendo 45 concursados/efetivos, entre corpo pedagógico e administrativo (DOURADOS, 2010a). Seguem em Tabela 7 dados referentes à infraestrutura e de pessoal dessa instituição no ano de 2012.

Tabela 7 – Características estruturais e humanas (Escola I - 2012)

Dados arquitetônicos e quadro de pessoal	Escola I
Ano de fundação	1992
Níveis de ensino ofertados	EI e EF (anos iniciais)
Número de coordenadores pedagógicos	3
Número de docentes	27
Número total de discentes atendidos	441
Número de discentes (1º ao 3º ano)	293
Número de técnicos administrativos	21
Número de salas de aula	13
Sala do PAE/Multifuncional	1
Biblioteca ou sala de leitura	1
Sala de direção	1
Sala de coordenação pedagógica	1
Sala de secretaria	1

Dados arquitetônicos e quadro de pessoal	Escola I
Sala de docentes	1
Sala de TV e Vídeo	1
Sanitários dos discentes	6
Sanitários dos funcionários da escola	2
Vestiários de discentes	2
Cozinha	1
Quadra com cobertura	1
Quadra sem cobertura	2
Sala de almoxarifado	1
Despensa	1
Refeitório	1
Depósito para material de limpeza	1

Fonte: Elaboração própria a partir de coleta de dados em campo, 2012.

Em relação à estrutura física da instituição, a Coordenadora I disse:

Nossa escola está em condições adequadas, porém há vidros quebrados, falta lâmpadas nas salas de aulas, há algumas salas que não possui a quantidade adequada de ventiladores funcionando, falta verba para manutenção dos mesmos. A pintura também está carente de reparos, com sérios problemas nas instalações elétricas. Segundo a direção se faz necessário a troca da fiação, a qual já foi solicitada a prefeitura esta troca, porém sem êxito até agora.

É ofertado a EI e o EF (anos iniciais), sendo que no turno matutino são 04 turmas da 1ª etapa e 21 turmas da 2ª, e 02 e 12 turmas respectivamente no turno vespertino (DOURADOS, 2010a). De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), o EF é realizado em termos parciais no regime seriado (3º ao 9º ano – Fase II) e o 1º e 2º anos organizados em um Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)¹² – caracterizado como Fase I) (DOURADOS, 2010a).

¹² O objetivo principal do BIA é reestruturar o Ensino Fundamental para 9 anos, assegurando o aprendizado da leitura e escrita à criança em seu desenvolvimento integral. Acerca dos objetivos específicos, o BIA refere-se à reorganização do tempo e dos espaços escolares, à reestruturação do processo de ensino e aprendizagem, à organização do currículo escolar, à sistematização do processo de alfabetização e à orientação da ação educativa do professor. Deste modo, ele compreende o atendimento às crianças pelo critério de idade, isto é, a de 6 anos enturma-se na etapa I; de 7 anos na etapa II e a de 8 anos na etapa III (VILLAS BOAS, 2006). Para aprofundamento da temática, consultar dissertação *O delineamento da política de alfabetização no município de Dourados-MS: considerações sobre o Bloco Inicial de Alfabetização*, da autora Emiliania Cristina Rodrigues Nunes, do PPGEdu da UFGD.

Além dos alunos residentes no bairro, a referida escola atende, também, o alunado de vários bairros circunvizinhos. A Coordenadora I relata que devido às famílias serem de baixa renda, os locais mais frequentados pelos alunos são *lan-houses*, e sua atividade mais comum é assistir televisão, “restringindo na grande maioria das vezes somente ao que o bairro oferta”. Por esse motivo, cerca de 30% dos alunos dos três primeiros anos recebe auxílio financeiro do PBF. Na Tabela 8 é apresentado esse percentual em números.

Tabela 8 – PBF aos discentes (Escola I - 2012)

Ano	Total de alunos	Contemplados com PBF
1º	95	26
2º	115	39
3º	83	27

Fonte: Elaboração própria a partir de coleta de dados em campo, 2012.

Contudo, segundo a Coordenadora I, “os alunos faltam demais às aulas, e por esse motivo, muitos benefícios são cancelados, e nem por isso os pais ou responsáveis aparecem na escola ao menos para justificarem a ausência dos filhos, vejo como falta de responsabilidade, mesmo tendo necessidade”.

2.2.2 Caracterização do Bairro e Escola II

O Bairro II é um dos mais antigos de Dourados-MS, com mais de 70 anos de fundação, onde foram construídas as primeiras casas do município. Na década de 1990, algumas vias de tráfego eram utilizadas como lixão a céu aberto, o que foi resolvido com pavimentação asfáltica e galerias pluviais (DOURADOS, 2008).

Em entrevista realizada com a Coordenadora II, esta afirmou que “o bairro se formou a partir de um loteamento popular, habitado por moradores que são de baixa renda, em sua maioria trabalhadora do comércio ou em usinas da região”. Em relação à instrução escolar, a mesma disse que: “o nível de escolaridade da maioria dos moradores é baixo. Alguns são analfabetos funcionais e outros cursaram até o ensino médio. Poucos são graduados”.

Em relação aos dados da Escola II, verificamos que ela foi criada em 1981, pelo Decreto 025, construída em um terreno doado via autorização Del. CEE 974/85 e reconhecimento Del. CEE 1953/88 (DOURADOS, 2010b). Os dados das características físico-estruturais e de pessoal dessa instituição educacional são apresentados em Tabela 9.

Tabela 9 – Características estruturais e humanas (Escola II - 2012)

Dados arquitetônicos e quadro de pessoal	Escola II
Ano de fundação	1981
Níveis de ensino ofertados	EF (anos iniciais)
Número de coordenadores pedagógicos	1
Número de docentes	11
Número total de discentes atendidos	178
Número de discentes (1º ao 3º ano)	122
Número de técnicos administrativos	13
Número de salas de aula	4
Sala de informática	1
Sala de direção	1
Sala de secretaria/coordenação pedagógica	1
Sala de docentes	1
Sanitários em geral	6
Cozinha	1
Quadra com cobertura	1
Sala de almoxarifado	2
Despensa	1
Horta	1

Fonte: Elaboração própria a partir de coleta de dados em campo, 2012.

Observou-se no momento da entrevista que a escola tem uma estrutura pequena, com salas pouco ventiladas. Conforme a Coordenadora II, “o calor nas salas de aula dificulta a concentração dos alunos, às vezes é insuportável e eles não rendem”. Em 2011, a escola foi reformada, com pintura completa de todo o prédio e da quadra de esportes; restauração das instalações elétricas e hidráulicas e a substituição de toda a cobertura.

Ela oferta apenas o EF (séries iniciais), e seus alunos tem idade entre 5 e 12 anos aproximadamente, com 8 turmas distribuídas nos turnos matutino e vespertino (DOURADOS, 2010b). Em 2010, o número de alunos matriculados perfazia um total de 178, todos provenientes da zona urbana. O alunado atendido pela escola faz parte de um grupo de baixo rendimento socioeconômico, o que, consequentemente, resulta em limitação de acesso a bens culturais, como: cinema, parques, clubes, lazer. A esse respeito, a Coordenadora II questiona:

Qual é o mundo da criança? E responde: “é o bairro, é o local onde ela vive, muitas vezes não conhece o outro lado da cidade, o *shopping*. Portanto, seu mundo é a comunidade e o bairro”.

Isso ratifica ao que é postulado no PPP da escola, ao considerar que as crianças que ali estudam são aquelas que apresentam problemas de carência econômica. (DOURADOS, 2010b), e portanto recebem benefício do PBF. Em relação aos três primeiros anos do EF esse número é reduzido, porém, nos outros anos esse valor é superior. Contudo, ilustramos em Tabela 10 os valores correspondentes aos primeiros anos.

Tabela 10 – PBF aos discentes (Escola II - 2012)

Ano	Total de alunos	Número de discentes contemplados
1º	50	4
2º	30	6
3º	49	11

Fonte: Elaboração própria a partir de coleta de dados em campo, 2012.

Indagada pela pesquisadora sobre os alunos que recebem benefício do PBF, a Coordenadora II afirmou que

não há um acompanhamento preciso da escola acerca dos alunos beneficiários, entretanto, alguns são bem cuidados pelos pais, compram material escolar, alimentos para comerem, cuidam da higiene pessoal dos filhos. Contudo, observa que há casos em que a criança chega à escola que deseja repetir duas ou três vezes o lanche, porque se percebe que ela não teve nenhum tipo de refeição antes, não tomou um café ou leite.

E complementa dizendo que:

alguns não possuem material escolar, nesses casos, a escola empresta para que estes estudem (pegam e devolvem a professora), pois muitos pedem diariamente e se a escola deixar que as coisas aconteçam dessa forma, ela ficará por conta somente de fornecer material. Então, a escola cobra e exige das crianças responsabilidade e cuidados para com seus materiais escolares.

A esse respeito, no PPP da escola é pontuado que estão nela incluídas crianças que garantem a sua refeição do dia; a sua permanência em programas sociais e aqueles que dependem da escola para subsidiar todo material didático pedagógico (DOURADOS, 2010b).

2.2.3 Caracterização do Bairro e Escola III

A Coordenadora III afirmou que o Bairro III foi formado a partir de um conjunto habitacional popular, possui asfalto, rede de água e sistema de drenagem fluvial e o sistema de esgoto é de fossas particulares. Em relação à classe social da comunidade, “é considerada médio-baixa. É um bairro populoso, e que cotidianamente ocorrem casos de violência. Homicídios e tráfico de drogas são rotineiros, e isso afeta diretamente na aprendizagem e comportamentos dos alunos na escola”. Ela ainda afirma:

não vejo nesses alunos perspectiva de futuro, de vida, é uma juventude apática, somente pensam em namorar, ‘em ficar’, nós estamos com 5 adolescentes grávidas de manhã, pois as mães tiveram gravidez precoce, e assim se repete a história. Deste modo, são problemas familiares que afetam diretamente as crianças, são na verdade, reflexos do que vivenciam em seus lares (*ibid.*).

No dia 20/10/2012, a 94^{fm} Dourados informou por meio de seu site oficial que um local de tráfico de drogas foi fechado pela Polícia Militar (PM) nesse bairro, onde foram encontrados vários tipos de drogas, bicicletas, celulares e outros.

No que diz respeito à Escola III, constatamos pela leitura do PPP que esta foi criada pelo Decreto de 20/07/1990 e inaugurada em 10 de agosto do mesmo ano (DOURADOS, 2010c).

Seguem em Tabela 11 dados referentes ao quadro de pessoal e físico-estrutural desta unidade.

Tabela 11 - Características estruturais e humanas (Escola III - 2012)

Dados arquitetônicos e quadro de pessoal		Escola III
Ano de fundação		1990
Níveis de ensino ofertados	EI, EF e Educação de Jovens e Adultos (EJA)	
Número de coordenadores pedagógicos	4	
Número de docentes	71	
Número total de discentes atendidos	1344	
Número de discentes (1º ao 3º ano)	297	
Número de técnicos administrativos	24	
Número de salas de aula	17	
Sala do PAE/Multifuncional	1	
Biblioteca ou sala de leitura	1	
Sala de informática	1	
Sala de direção	1	
Sala de secretaria/coordenação pedagógica	1	
Sala de docentes	1	
Cozinha	1	
Quadra com cobertura	1	
Sanitários	6	
Depósito de materiais de limpeza	1	
Depósito geral	1	

Fonte: Elaboração própria a partir de coleta de dados em campo, 2012.

Percebeu-se durante a entrevista que essa unidade possui salas pequenas e pouco ventiladas, com pintura em boas condições. Ela oferece as seguintes etapas da Educação Básica: EI, EF e EJA. Trabalha com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em todos os anos. A EI é ofertada para crianças com 5 a 6 anos de idade, nos períodos matutino e vespertino. Funciona com seis salas, com número máximo de 20 alunos. No EF o regime é seriado, funcionando nos períodos matutino e vespertino, ordenados de forma quantitativa, até 50 alunos (anos finais) (DOURADOS, 2010c).

Atende aproximadamente 1.344 alunos, que são moradores do bairro onde ela se localiza e de mais 10 bairros próximos (DOURADOS, 2010c). No que se refere aos alunos de zona rural, conforme a Coordenadora III, “são apenas três, sendo um do pré-escolar, um do sexto ano e um do nono ano. Eles são transportados pelo ônibus do município”. Ela ainda relatou que “a maioria dos alunos é dos bairros vizinhos e estes são de classe baixa. O grau de instrução da maioria da comunidade é nível fundamental e médio”.

Esse público atendido é oriundo de bairros menos favorecidos de infraestrutura básica, enfrentando assim inúmeros problemas de indisciplina, muitas vezes ocasionados pela falta de estrutura familiar da maioria (DOURADOS, 2010c). Os alunos considerados mais pobres recebem incentivo financeiro do PBF. A esse respeito, obtivemos os seguintes dados em Tabela 12.

Tabela 12 - PBF aos discentes (Escola III - 2012)

Ano	Total de alunos	Número de discentes contemplados
1º	113	25
2º	119	27
3º	96	14

Fonte: Elaboração própria a partir de coleta de dados em campo, 2012.

Indagada sobre o rendimento escolar desses alunos, a Coordenadora III respondeu que “em tese o desempenho destes é bom, pois além das aulas em um período, é trabalhado no contraturno com eles aulas de reforço escolar, principalmente por meio de projetos, que estão inseridos no Programa Mais Educação¹³ e Programa de Acompanhamento Escolar (PAE)¹⁴”.

¹³ Foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007. Ele integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Tem por objetivo: o aumento de oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas compostas em macrocampos, como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Para o desenvolvimento de cada atividade, são repassados recursos para ressarcimento de monitores, materiais de consumo e de apoio segundo as atividades (BRASIL, 2013).

¹⁴ É um programa que iniciou em agosto de 2005 em atendimento a Promotora da Infância e da Adolescência de Dourados, que no final do primeiro semestre do referido ano, solicitou à SEMED que tomasse providência com relação ao alto índice de evasão e repetência das escolas municipais, considerando o Art. 12, inciso V da LDB. O trabalho desenvolvido objetiva ampliar os conhecimentos da leitura, escrita e raciocínio lógico, com metodologia diferenciada da classe de ensino regular, direcionada aos alunos de 2º e 3º ano. No Art. 5º do Decreto nº 4099/2006, cita que: a seleção das crianças que serão atendidas nesse programa deverá obedecer aos critérios: I - Distorção idade/série; II - Dificuldades de aprendizagem, considerando as diferentes áreas de conhecimento; III - Baixa produtividade na classe regular (DOURADOS, 2006). O PAE é importante enquanto medida política e de gestão, pois contribui para a superação do problema do fracasso na alfabetização, além de melhorar as condições existentes nas unidades educativas. Em 2011 foram mais de 2.538 crianças atendidas (SITE DO SINDICATO MUNICIPAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE DOURADOS-MS – SIMTED, 2013a).

2.2.4 Caracterização do Bairro e Escola IV

Em relação ao Bairro IV, foi salientado que:

É um bairro com bastante moradores. Está provido de saneamento básico, rede de esgoto, serviço de saúde (postos de saúde e o PAM¹⁵, além do SESI, que presta serviço aos conveniados). É todo pavimentado e não há loteamento popular no mesmo. É um local tranquilo, pois não fica distante do centro da cidade, o que é reforçado por rondas policiais (COORDENADOR IV).

Em relação à Escola IV, ela foi fundada pelo Decreto de nº. 74, no dia 01/07/1979 (DOURADOS, 2010d). São apresentadas em Tabela 13 as informações concernentes ao seu quadro estrutural e de pessoal.

Tabela 13 - Características estruturais e humanas (Escola IV - 2012)

Dados arquitetônicos e quadro de pessoal	Escola IV
Ano de fundação	1979
Níveis de ensino ofertados	EF (anos iniciais)
Número de coordenadores pedagógicos	1
Número de docentes	14
Número total de discentes atendidos	231
Número de discentes (1º ao 3º ano)	148
Número de técnicos administrativos	11
Número de salas de aula	5
Biblioteca ou sala de leitura	1
Sala de informática	1
Sala de direção	1
Sala de secretaria/coordenação pedagógica	1
Sala de docentes	1
Cozinha	1
Quadra sem cobertura	1

Fonte: Elaboração própria a partir de coleta de dados em campo, 2012.

Foi observado quando foi realizada entrevista nessa instituição que ela tem uma estrutura pequena, as salas são apertadas e pouco ventiladas, sua pintura está em condições regulares. Em relação ao atendimento escolar, o Coordenador IV disse que:

¹⁵ Pronto Atendimento Médico.

Ela atende aproximadamente 250 alunos, divididos em dois turnos (matutino e vespertino) com média de 28 alunos por salas. Desse total, nove alunos são da zona rural, sendo dois do sexo masculino e sete do sexo feminino. Eles utilizam o transporte público mantido pela prefeitura municipal.

No ano de 2006, foi realizada uma sondagem com a comunidade escolar, através de questionário e constatou que: o alunado atendido reside em 16 bairros próximos e na zona rural, além do respectivo Bairro. Foi verificado também que ocorreu mudança na situação econômica da comunidade, pois em anos anteriores foi presenciado grande quantidade de famílias carentes, em situação de extrema miséria. Entretanto, no ano da coleta, descobriram que a maioria pertencia à classe média (DOURADOS, 2010d), e menos de 1% dos alunos dos três primeiros anos de EF recebem algum incentivo financeiro de programas do governo. A maioria dos pais possui nível de escolaridade médio.

Em entrevista, o Coordenador IV afirmou que “mais de 80% dos pais dos alunos daqui tem escolaridade (ensino superior), tem até filho de ex-secretário de educação estudando aqui, pois a confiança no trabalho desenvolvido pela escola é considerada”. Constatou-se ainda que 80% deles trabalham e residem em casa própria. No que se refere à questão familiar, ele manifestou que:

Muitos alunos são criados com avós, porém, esse fato não implica em desestruturação familiar, pois os pais e responsáveis são presentes e participativos na vida escolar de seus filhos, e isso interfere diretamente na preocupação e responsabilidade de acompanhar os alunos em seu percurso escolar (*ibid.*).

Essa escola foi única em compreender e considerar que a falta de estrutura familiar, mesmo sendo básica, não incide em problemas escolares dos alunos, pois os pais ou responsáveis entendem que é de fundamental importância participarem efetivamente da vida de seus filhos, seja dentro ou fora da escola. Esse interesse da família ajuda bastante para o desenvolvimento tanto dos filhos quanto da escola, pois o trabalho feito em coletividade contribui para o avanço de todos.

2.2.5 Caracterização do Bairro e Escola V

Em relação ao Bairro V, Faria e Calixto (2008) salientam que este foi criado em meados de 1994, a partir de um loteamento implantado na porção nordeste da cidade, sendo um conjunto habitacional destinado à população de baixo poder aquisitivo. “Na área institucional do referido conjunto, iniciou-se um processo de ocupação por parte de famílias que não tinham onde morar” (p. 132). Em virtude do material de construção ter sido fornecido pela gestão municipal, a grande maioria das residências desse bairro (94,7%), foi construída em alvenaria.

Contudo, é importante salientar que essas casas são muito simples, construídas em condições precárias, com poucos equipamentos de higiene, servindo somente como abrigo para as famílias (geralmente carentes). As casas não apresentam acabamento e a área não é servida de infra-estrutura, equipamentos e serviços urbanos básicos (FARIA; CALIXTO; 2008, p. 133-134).

No que se refere ao nível de instrução escolar dos moradores, os autores supracitados observaram que 42,85% não completaram a primeira fase do EF, 14,28% completaram e cerca de 33,33% não concluíram a segunda fase dessa mesma etapa, além de 9,52% nunca terem frequentado escola.

Nesse Bairro de acordo com a COMDEC de Dourados-MS, entre os anos de 2009 a 2012 houve alagamento em uma Escola Municipal (V), e foram retiradas 35 famílias que residiam em casas feitas de “lona” - com vulnerabilidade de ameaças e riscos a sua proteção e vida, sendo abrigadas em um conjunto habitacional (DOURADOS, 2012e). A Coordenadora V ressalta que “as condições de infraestrutura do bairro são bem precárias, nós não temos ainda o asfalto, postos de saúde, etc.”.

No dia 11/01/2013, em noticiário do site “Dourados Agora”, os moradores desse bairro cobraram melhorias, segundo eles os principais problemas estão relacionados às más condições das ruas e à limpeza, além da falta segurança no trânsito. Nessa reportagem é ilustrada uma imagem que retrata a realidade do bairro e que segue abaixo.

Figura 6 - Rua sem pavimentação asfáltica – Janeiro (2013)

Fonte: “Dourados Agora” (2013).

No que se refere aos dados da Escola V, averiguamos que ela foi criada sob o Decreto nº 4. 257, inaugurada no dia 04/06/2007. Está situada na área urbana do município e foi construída com objetivo de atender uma demanda da EI (Pré-escolar), EF (1º ao 9º ano) e 4 Fases da EJA, em três períodos: matutino, vespertino e noturno (DOURADOS, 2010e). A seguir são apresentados em Tabela 14 dados atinentes ao corpo administrativo e pedagógico dessa escola.

Tabela 14 - Características estruturais e humanas (Escola V - 2012)

Dados arquitetônicos e quadro de pessoal	Escola V
Ano de fundação	2007
Níveis de ensino ofertados	EI, EF (anos iniciais e finais) e EJA
Número de coordenadores pedagógicos	4
Número de docentes	51
Número total de discentes atendidos	601
Número de discentes (1º ao 3º ano)	164
Número de técnicos administrativos	20
Número de salas de aula	10
Biblioteca ou sala de leitura	1
Sala de informática	1
Sala de direção	1
Sala de secretaria/coordenação pedagógica	1

Dados arquitetônicos e quadro de pessoal	Escola V
Sala de docentes	1
Cozinha	1
Quadra sem cobertura	1

Fonte: Elaboração própria a partir de coleta de dados em campo, 2012.

Por ser uma escola nova, possui uma boa estrutura física, a pintura está em ótimas condições, algumas salas são amplas, outras pequenas, mas todas bem ventiladas. Os alunos matriculados são residentes de três bairros circunjacentes (perfazendo 92%), além daqueles advindos de chácaras, sítios e acampamentos sem-teto (todos localizados na zona rural – 8%). Os alunos que residem na zona rural são beneficiados com transporte escolar, o que contribui para o acesso e a permanência destes na escola (DOURADOS, 2010e).

A Coordenadora V disse que: “a escola atende 12 alunos da zona rural no total (de 1º a 5º ano)”, e ressaltou que: “nos dias chuvosos, o ônibus do transporte escolar não desce para esta região da cidade, portanto, os alunos não frequentam a escola nestes dias de mau tempo, pois as estradas ficam intrafegáveis”.

Em relação à naturalidade, há na escola alunos indígenas, afrodescendentes e oriundos das mais diversas regiões do país. “Quanto à cor/etnia dos alunos, verifica-se que 40% são de cor branca; 35% são de cor parda; 24% são de cor negra e 1% são de cor amarela, conforme declaração dos pais contida na matrícula” (DOURADOS, 2010e, p. 18).

Em questionário aplicado aos pais pela escola, visando conhecer a realidade do aluno e de sua família, foi constatado que grande maioria possui em média 3 irmãos. Em relação às profissões dos pais, 16% são técnicos em diversas áreas, 15% são pedreiros, 11% são auxiliares de serviços gerais, 10% são motoristas, 6% são vigilantes e 4% estão desempregados. No que se refere às profissões das mães, 43% são donas de casa, 22% são empregadas domésticas, 21% são atuantes em diversas áreas, 9% são auxiliares de serviços gerais, 3% são cozinheiras e 2% são artesãs (DOURADOS, 2010e).

O bairro tem conquistado aos poucos alguns avanços, como: a construção da escola, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), pista de caminhada, parquinho infantil, campo de futebol, coleta de lixo, iluminação pública, igrejas, e outros. Contudo, a região carece de algumas políticas públicas, tais como: esgoto, asfalto, creches, postos de saúde,

fatores esses que propiciem a melhoria da qualidade de vida da comunidade (DOURADOS, 2010e).

Os alunos dessa escola apresentam disparidade no que diz respeito à questão econômica, pois alguns vivem em extrema pobreza e outras bem assistidas por suas famílias. É sinalizado que os horários da jornada de trabalho dos pais são incompatíveis para um acompanhamento escolar mais efetivo dos alunos e o diálogo com a própria escola (DOURADOS, 2010e).

Em relação a esses dados, a Coordenadora V em entrevista os confirma. “Devido a grande maioria dos alunos pertencerem à classe pobre, quase todos recebem benefício do bolsa família”, ou seja, quase 50%, o que pode ser demonstrado em Tabela 15.

Tabela 15 - PBF aos discentes (Escola V - 2012)

Ano	Total de alunos	Número de discentes contemplados
1º	50	23
2º	54	26
3º	48	20

Fonte: Elaboração própria a partir de coleta de dados em campo, 2012.

2.2.6 Caracterização do Bairro e Escola VI

O Bairro VI é considerado também como loteamento social, sendo implantado através de um projeto desenvolvido no período de 1989 a 1999. Sua construção se deu precisamente no ano de 1994, com 411 unidades residenciais e 49 lotes urbanizados (FARIA; CALIXTO, 2008). A Coordenadora VI ratifica esse dado, ao dizer:

É um bairro bem populoso, ele foi um programa do governo de doação de casas, de custo zero para as famílias que tinham necessidades de serem atendidas e junto a ele foram feito outros bairros acoplados, como conjuntos habitacionais. Tem uma diversidade enorme, pois a gente encontra família que tem uma estrutura social mais tranquila e outras de extrema pobreza.

Além disso, ela complementa

tem quase 16 anos, com mais ou menos 1.000 casas construídas em etapas, fica na periferia do município de Dourados, são casas de conjunto habitacional com terrenos doados. As casas são construídas em sistema de mutirão e com recursos federais, para famílias de baixa renda. Ao redor foram construídos outros dois bairros com os mesmos moldes. Tem uma porcentagem das casas doadas a famílias pobres e com crianças com necessidades educacionais especiais, e o outro não tem sistema de esgoto, o asfalto só nas ruas principais onde passa a circular (ônibus) (*ibid.*).

De acordo com a COMDEC de Dourados, esse Bairro no período de 2009 a 2012 apresentou em média 25 ocorrências anuais, como descarga elétrica atmosférica - “raio”, e vendaval, atingindo residências e famílias (DOURADOS, 2012e).

No que diz respeito aos dados da Escola VI, constatamos que foi criada pelo Decreto-Lei n.º 076, de 31/03/ 1995 (DOURADOS, 2007b). Seguem em Tabela 16 os dados estruturais e de pessoal da unidade educativa.

Tabela 16 - Características estruturais e humanas (Escola VI - 2012)

Dados arquitetônicos e quadro de pessoal	Escola VI
Ano de fundação	1995
Níveis de ensino ofertados	EI e EF (anos iniciais)
Número de coordenadores pedagógicos	3
Número de docentes	25
Número total de discentes atendidos	696
Número de discentes (1º ao 3º ano)	266
Número de técnicos administrativos	16
Número de salas de aula	12
Biblioteca ou sala de leitura	1
Sala de informática	1
Sala de direção	1
Sala de secretaria/coordenação pedagógica	1
Sala de docentes	1
Cozinha	1
Quadra com cobertura	1

Fonte: Elaboração própria a partir de coleta de dados em campo, 2012.

Em observação durante a entrevista, notou-se que a escola possui ótimas condições de infraestrutura, pintura nova, salas de aula de tamanho médio e ventilação razoável. Em relação ao alunado, é afirmado que

a escola atende alunos do bairro onde ela se encontra e de outros bairros habitacionais. Não temos alunos da zona rural. Como em muitos locais não há pavimentação asfáltica, muitos alunos não veem a escola principalmente em períodos chuvosos. Tem um CEIM que foi ampliado para atender a alta demanda de crianças da EI (COORDENADORA VI).

A escola realizou um questionário para os pais no ano de 2006, e foram elencados por eles os principais problemas enfrentados, a saber: saúde, com 102 indicações, segurança, com 95 indicações, emprego, com 69 indicações, educação, com 33 indicações e moradia, com 27 indicações (DOURADOS, 2007b). “No bairro foi construído um posto de saúde, mas constantemente sem médico, pois o acesso é sem asfalto e os médicos veem e logo não querem mais vir” (COORDENADORA VI).

A comunidade é composta por famílias que vivem em situação de extrema precariedade. Em relação à renda familiar, ficou evidenciado que 13,8% dos entrevistados sobrevivem com uma renda inferior a 01 salário mínimo e quase metade das famílias entrevistadas (48,4%) sobrevive com uma renda de 01 salário mínimo (DOURADOS, 2007b). Muitos alunos são contemplados com o PBF. No que diz respeito aos alunos de 1º ao 3º ano, essa taxa é de aproximadamente 35%, o que é ilustrado na Tabela 17. Esse benefício, conforme a Coordenadora VI, “é utilizado para manutenção da família, em termos de sobrevivência”, o que pode ser ratificado em Tabela 17.

Tabela 17 - PBF aos discentes (Escola VI - 2012)

Ano	Total de alunos	Número de discentes contemplados
1º	68	20
2º	107	45
3º	107	44

Fonte: Elaboração própria a partir de coleta de dados em campo, 2012.

No que diz respeito à escolaridade dos pais, foi verificado que, em sua grande maioria, tanto o pai quanto a mãe (30%) estudou até a antiga 4ª série (3º ano). 22,9% dos pais são pedreiros e 44% das mães são donas de casa (DOURADOS, 2007b).

Por apresentar essa realidade, o PPP da Escola VI indica pouca participação dos pais nas atividades de natureza pedagógica, como também em relação a alguns cuidados, como higiene pessoal e erotização da infância (DOURADOS, 2007b).

Após termos descrito as peculiaridades do campo empírico de pesquisa, analisamos e problematizamos no terceiro capítulo os desafios aduzidos à prática de gestão escolar do coordenador pedagógico no que diz respeito aos contextos adversos.

CAPÍTULO III

O COORDENADOR PEDAGÓGICO EM DOURADOS-MS: DIFICULDADES E AÇÕES FRENTE AOS CONTEXTOS ADVERSOS

Neste capítulo objetivamos compreender os principais desafios que se apresentam aos coordenadores pedagógicos locais frente aos “contextos adversos” e ações desenvolvidas por ele para superá-los. Tal análise é realizada a partir dos principais problemas emergentes em suas falas, na análise dos PPPs e das problematizações dos fatores intra e extraescolares. Elegemos, portanto, três categorias analíticas, quais sejam: relação escola/família, violência/indisciplina e tempo para os estudos com os professores, elementos estes contextualizados nas três seções que se seguem.

3.1 Relação escola/família

Em relação a essa categoria, as Coordenadoras III e VI apontaram que suas dificuldades estão relacionadas ao trabalho desenvolvido com a família. A primeira expressa que sente falta da família “que participa, ajuda, acompanha e cobra, pois a grande maioria das crianças daqui é por si só, não tem ninguém por ela” e a segunda salienta que “o trabalho com a família tem sido o maior desafio”.

Segundo Tedesco (2002) esse problema do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória de estudos, mas também na debilidade dos quadros de referência principalmente acadêmica. Além disso, pais que trabalham dois períodos e que até não veem seus filhos na própria casa e que possuem um baixo nível de instrução escolar, fazem parte das dificuldades apontadas

pelas coordenadoras. Portanto, podemos inferir, a partir do autor, que a condição socioeconômica e educacional das famílias influencia diretamente no desempenho e comportamento dos filhos.

Miranda, Leite e Marques (2010) apontam dois fatores que podem influenciar nessa situação: a concentração de renda no país e a ânsia de consumo, que trazem como consequências o homem ter que trabalhar mais, a mulher ir para o mercado de trabalho, a preocupação com o desemprego e, como decorrência geral de tudo isso, o pouco tempo para a convivência familiar. Logo, não são problemas pontuais das famílias, na verdade, são muito mais amplos e complexos que se imagina.

Vasconcellos (2004) considera quatro fatores no que se refere à relação entre família e escola, porém abordamos somente os dois primeiros, pois se aproximam e contribuem para com a discussão do presente estudo. O primeiro diz respeito à superação do “empurra-empurra”, caracterizado por um lado, pelos professores, que apontam os pais como os grandes responsáveis pelos problemas existentes em sala de aula e na escola, de outro lado, os pais responsabilizam os professores pela educação dos seus filhos e, ainda a escola, culpa o sistema pela má qualidade de ensino.

O segundo fator se refere à pressão dos pais, pois numa perspectiva democrática de organização escolar, a participação de todos os segmentos da comunidade educativa é fundamental, mas, é preciso analisar cada solicitação da comunidade atendida (VASCONCELLOS, 1994).

Entende-se participação a partir da concepção de Bordenave (1992), ou seja, é aquela considerada como necessidade humana, constituída como um direito das pessoas. Segundo esse autor, a participação justifica-se por si mesma, não por seus resultados, é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder, é algo que se aprende e aperfeiçoa e por fim, pode resolver conflitos, mas também pode gerá-los.

É importante sabermos que a própria participação é entendida como uma conquista, em que o poder deve ser descentralizado e distribuído aos demais participantes do processo, todos sendo responsáveis pelos objetivos a serem alcançados, além do que pode propiciar a formação integral dos indivíduos. Segundo Aranda (2009), a participação é um aporte para a formação integral do ser humano, pois ela encaminha políticas educacionais, legitima as

discussões pedagógicas, o planejamento escolar e colabora na definição dos projetos coletivos, democratizando tanto as relações como as decisões tomadas.

Orsolon (2003) elucida a visão de professores e coordenadores em relação à participação dos pais no espaço escolar, em uma pesquisa realizada em escolas públicas e particulares. Para ele, existem muitas diferenças econômicas e culturais entre as famílias dos alunos, e a escola precisa conhecê-las individualmente para poder desencadear um trabalho intencional, trazendo os pais para participar através de uma gestão democrática e que participem efetivamente. Portanto, é indispensável que os coordenadores pedagógicos conheçam os pais e mantenham contato direto com estes.

Outro fator, destacado por Vasconcellos (1994), se refere à necessidade das famílias e escolas buscarem coletivamente um sentido que justifique a importância dos estudos para as crianças. O autor pondera que, para que elas consigam dar um novo sentido para o estudo é preciso que haja colaboração principalmente dos pais, no sentido de ajudarem os filhos a refletirem sobre um real projeto de vida alicerçado em objetivos e perspectivas comprometidas com a transformação social.

O autor afirma que cada vez mais os alunos vêm para a escola com menos limites trabalhados pela família, e esta acaba por exigir que a escola tenha uma postura autoritária e disciplinar para resolver esses problemas. Na verdade, o papel da escola é ajudar os pais a compreenderem que existem alternativas que podem superar o autoritarismo e também o espontaneísmo, esclarecendo a eles qual concepção de disciplina que a escola valoriza, buscando minimizar a distância entre a disciplina da família e da escola (VASCONCELLOS, 1994).

Esta questão é bastante complexa nas duas escolas investigadas, pois em seus PPPs a indisciplina escolar é concebida como um problema a ser enfrentado, porém não são apontadas ações destinadas a esse enfrentamento.

O PPP da Escola VI traz na *Estrutura organizacional pedagógica e administrativa*, em seu art. 29, alínea b, como uma das funções da coordenação pedagógica “orientar nas questões disciplinares toda vez que constituir em impedimento para a eficaz realização do ensino/aprendizagem” (DOURADOS, 2007b, p. 15). Entretanto, logo abaixo entram em contradição, ao afirmar “atualmente, a coordenação pedagógica é vista como um órgão para o qual são levados todos os problemas, principalmente disciplinares, desvirtuando seu

verdadeiro papel” (*ibid.*). Portanto, percebemos que a função da coordenação pedagógica dessa escola não está clara, uma vez que se evidencia contradição entre sua fala e o que é declarado no documento.

Acreditamos que o enfrentamento da indisciplina na escola possa ser realizado por meio da construção de um bom relacionamento entre família/escola, relacionamento esse baseado no diálogo, na troca de experiências, discussões e decisões conjuntas e conhecimento do contexto familiar. Portanto, entendemos que o coordenador pedagógico necessita estabelecer parcerias entre família e escola, através de espaços planejados e de um trabalho intencional, norteados pela consciência política de ambas as partes.

Ao ter consciência política de seu trabalho e agir para intervir em um contexto escolar adverso, o coordenador pedagógico pode ressignificar e dar sentido a sua prática. Nessa direção, indagamos aos entrevistados quais ações realizadas pela escola junto às famílias, e verificamos que estas se restringem a reuniões e encontros informais. Três coordenadores (I, II e III) se aproximaram nas respostas. A Coordenadora I afirmou que

fazemos assembleia, reuniões bimestrais para entrega de boletins de notas. Fazemos algumas vezes encontros de confraternização, para estar tentando unir essa família, se aproximar da escola, mas eu acredito que ainda é tenso. Geralmente fazemos a noite, por ter mais público de pais, pois já estão em casa, mesmo assim não é 100% de comparecimento, mas pelo ao menos 4 vezes ao ano, na entrega dos boletins eles comparecem.

A Coordenadora II expõe que “bimestralmente entregamos notas, proporcionando um momento de conversa entre pais e professores”, e por fim, a Coordenadora III disse “fazemos assembleia com as famílias. Se temos mil e poucos alunos, se vêm 100 pais é muito, quer dizer 10%”.

Constatamos que o trabalho dos coordenadores se restringe principalmente a entrega de notas ou boletins. De acordo com Miranda, Leite e Marques (2010), cabe à escola aproveitar os encontros com os pais como momentos de interação entre ela e as famílias, abolindo a simples entrega de notas. E complementam:

através de reuniões com a família, a instituição escolar pode trabalhar no sentido de estabelecer vínculos com os conhecimentos necessários para uma melhor participação dos pais juntos às crianças e adolescentes, esclarecendo a família sobre as propostas pedagógicas e filosóficas que a escola e seus educadores trabalham e acreditam (*ibid.*, p. 111).

Portanto, momentos em que os pais estão na escola devem ser aproveitados ao máximo, principalmente pelo coordenador pedagógico, pois segundo Geglio (2006, p. 109),

a amplitude do envolvimento do coordenador pedagógico com a escola pelo tempo em que permanece e pelo relacionamento que mantém com o conjunto dos professores, pelo contato com os pais, com as crianças e demais funcionários, afirmando que seu envolvimento com a rotina da escola atinge uma magnitude e uma profundidade que extrapolam, inclusive, o âmbito da sua atuação profissional.

Ratificando essa concepção, Franco (2006) afirma que pela especificidade de sua função, o coordenador pedagógico tem a “visão total da escola”, o que lhe permite organizar e articular todos os envolvidos no processo educacional.

Paro (2001), ao abordar o papel da família, afirma a importância da adesão dos pais aos propósitos educativos da escola de forma que sua participação esteja sempre ligada à tomada de decisões. A presença dos pais na instituição de ensino deve ser entendida por todos como mecanismo de representação e participação política (SPÓSITO, 2001).

Portanto, é necessário que o coordenador pedagógico elabore e execute programas e atividades de integração e estreitamento de relações no que diz respeito às famílias. Esta parceria pode ocorrer tanto de maneira informal quanto formal, pois é importante a presença dos pais em todas as instâncias das decisões escolares (MERCADO, 2010).

Consideramos nessa parceria de família e escola que ambas devem se complementar na construção de um ser humano mais participativo e mais consciente, uma vez que a educação é um dever da família e da escola. Ambas devem interagir para garantir os direitos da criança nas questões referentes ao ensino, dando-lhes suporte e apoio para o pleno desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com o art. 205 da CF

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O dever da família com o processo de escolaridade e a importância de sua presença no contexto escolar também é reconhecida pela LDB, que traz em seu art. 1º que: a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Quanto aos aspectos que requerem o envolvimento da família na escola, Libâneo, Oliveira e Toschi (2008) apontam principalmente aspectos atinentes ao funcionamento pedagógico-curricular e didático escolar, além da comunicação das avaliações dos alunos e à interpretação feita delas.

Compreendemos que vida familiar e a vida escolar perpassam caminhos similares, por isso é importante que ambas saibam aproveitar os benefícios desse estreitamento de relações, pois isto resultará em princípios facilitadores da aprendizagem e formação social da criança. Ambas podem e devem estar abertas às trocas de experiências mediante uma parceria significativa.

Exemplos que podem contribuir com essa parceria é disponibilizar um tempo às famílias para interagir e conhecer melhor as escolas nos finais de semana, tendo em vista que grande maioria trabalha cinco ou seis dias na semana e o tempo que lhe resta é o final de semana. Consta no PPP da Escola VI que ela

oferece o espaço físico para a comunidade externa nos finais de semana, em que os pais sempre que procuram a escola, e são prontamente atendidos dentro dos limites da mesma, pois a escola busca parcerias com as famílias e outros grupos sociais, para o desenvolvimento das atividades propostas (DOURADOS, 2007b, p. 29).

Essa escola apontou como seu maior desafio o trabalho desenvolvido com as famílias, portanto constatamos uma contradição entre o que é dito, escrito e feito, pois se é previsto no PPP essa parceria em termos de abrir às portas da escola as famílias aos finais de semana,

seria necessário que averiguássemos de forma mais específica se isso realmente é efetivado e quais as interferências ou influências desses encontros na participação das famílias na vida escolar dos filhos nos momentos “formais”. Logo, outros estudos podem dar conta dessa especificidade.

Portanto, notamos que as dificuldades em trabalhar com as famílias se devem, em parte, a ausência ou escassez de ações a serem desenvolvidas pela escola com vistas a essa aproximação. Uma das consequências desse distanciamento recai sobre a indisciplina e a violência no âmbito da escola, outra dificuldade bastante enfatizada pelos coordenadores e nos PPPs das escolas.

3.2 Indisciplina/violência

Em relação à diáde indisciplina/violência, Arroyo (2007) salienta que as construções discursivas que circulam no ambiente escolar tendem a classificar os alunos de condutas indisciplinadas como “problemáticos”, favorecendo assim a segregação dos indivíduos no contexto educacional. Na questão disciplinar, o Coordenador IV diz:

a dificuldade que tenho encontrado é a respeito de como direcionar o aluno que vem com dificuldade da sala de aula para cá e **atendê-lo por indisciplina**. Então, eu acho que o trabalho de coordenação fica uma coisa muito complicada e não é um trabalho que eu acredito que seja para o coordenador, porque se temos que trabalhar com os professores, auxiliando-o nas atividades, pensando no rendimento do aluno dentro da sala de aula, é complicado você também se envolver com a questão disciplinar de aluno (grifo nosso).

A fala do coordenador entra em contradição com as atribuições escolares previstas para esse profissional dispostas nas Resoluções Municipais nº. 02, 03 (art. 51) e nº. 09 (art. 40), ao normatizar que o coordenador tem como atribuição “colaborar para manutenção da disciplina dos alunos” (DOURADOS, 1999, 2000).

Verificamos que no PPP da Escola IV não há menção sobre possíveis intervenções no que diz respeito à indisciplina escolar. Das seis escolas, quatro mencionam ações e

encaminhamentos a serem executados em relação a questões disciplinares, contrariando a fala do coordenador entrevistado, ao considerar que isso não é sua função, revelando desconhecer o PPP da escola e as possíveis medidas a serem elaboradas para resolução dessa problemática.

O coordenador pedagógico deve discutir e refletir sobre o problema da indisciplina junto à equipe escolar, considerando duas dimensões, quais sejam: investigação da realidade e proposição de um projeto de formação junto à comunidade escolar, como formas de buscar alternativas para mediar o problema (BASSO *et al.*, 2007). Os autores complementam:

o coordenador pode em conjunto com a equipe escolar, construir um projeto visando à superação dos problemas. Nessa etapa é importante garantir a participação de toda a comunidade escolar. Várias ações podem ser planejadas, abrangendo pais, alunos, funcionários, professores e equipe técnica (*ibid.*, p. 6).

Portanto, mais uma vez observamos que o coordenador sozinho não conseguirá resolver os problemas que são apresentados no contexto escolar, e é nesse viés que ele deve ser articulador das relações que precisam acontecer no ambiente educativo.

A indisciplina, conforme Garcia (1999) é acarretada por fatores internos e externos à escola. Os externos decorrem da violência social e o próprio ambiente familiar e os internos se relacionam às condições de aprendizagem, prática pedagógica, currículo e relação professor-aluno. O autor afirma que a violência, “além de constituir um ‘problema’, tem algo a dizer sobre o ambiente escolar e sobre a necessidade de avanço pedagógico e institucional” (*ibid.*, p. 101).

O enfrentamento dessa questão deve passar por um trabalho preventivo e interventivo, incidindo tanto nas práticas de sala de aula (internas da escola) quanto às disposições disciplinares mais amplas (como por exemplo, o trabalho feito com os pais), e que sejam conhecidas e reiteradas pelos diversos atores que nela estejam atuando e participando. Segundo Fernández (2005, p. 75) é preciso

conhecer e apresentar a possibilidade de implementar ações preventivas para a melhoria das relações interpessoais na classe e no centro de ensino e isso significa começar a tomar consciência de que existe um problema que deve ser abordado junto à coletividade com caráter educativo.

Inferimos que é preciso buscar ações que fortaleçam a convivência escolar e este pode ser um caminho a ser percorrido por todas as escolas, pois as situações de indisciplina passam em um primeiro momento por questões de convivência (JORGE; TIGRE, 2007), por isso o seu enfrentamento necessita ter um caráter preventivo, embasado em análise e questionamentos minuciosos da ação educativa e dos objetivos institucionais.

Considerando o que Garcia (1999) aponta em relação aos problemas externos da indisciplina, as coordenadoras (III e VI) relataram outro agravante relacionado à indisciplina escolar, que é a violência. A Coordenadora VI cita que “temos um agravante sério aqui, que é o índice de violência”. A Coordenadora III explica que “a violência no entorno, tem gerado a indisciplina dos alunos, por viverem em contextos complicados”.

Dubet (2003) ressalta que os discursos a respeito da violência e indisciplina parecem ser acentuados quando se trata de alunos pobres, onde ao menor sinal de insubordinação o educando pode ser rotulado como um sujeito com problemas de aprendizagem ou comportamentais. Estes discursos tendem a legitimar punições, como por exemplo, castigos, suspensão, e, em último caso, a exclusão velada em forma de transferência ou expulsão (AQUINO, 1998).

Segundo alguns estudiosos (COLLARES; MOYSÉS, 1996; PATTO, 1996) sejam os problemas biológicos, psicológicos ou questões relacionadas à pobreza, é na deficiência do indivíduo que se encontram justificativas para os problemas escolares.

Averiguamos que a Coordenadora III considera que a indisciplina dos alunos é decorrente das adversidades externas, como a violência social, principalmente as acometidas no bairro. Mesmo que Garcia (1999) tenha apontado que a violência seja um fator que predispõe a indisciplina, ele alerta:

Assumir que violência social e indisciplina sejam sinônimos implica estreitar demasiadamente a compreensão das especificidades destes dois fenômenos. Se de um lado a violência está entre as causas da indisciplina, ela não é capaz de explicá-la totalmente. Se focalizarmos nossa atenção apenas no problema da violência social, estaremos perdendo de vista um fenômeno complexo, que apresenta uma singularidade própria dentro da escola (*ibid.*, p. 105).

Portanto, violência e indisciplina se comunam, mas não tratam da mesma especificidade, cada uma tem suas peculiaridades e estas devem ser consideradas, em especial no cenário escolar. Mesmo que a Escola VI tenha apontado a questão da violência como um problema complexo, no item 24 do seu PPP, no *Marco Operacional*, é apontada a necessidade de: “discutir a violência na escola e no bairro como tema de estudo na sala de aula, buscando alternativas de abordagem e soluções” (DOURADOS, 2007b, p. 31).

Contudo, o que podemos inferir a partir da dificuldade em lidar com essa problemática, é que a escola não tem conseguido desenvolver o trabalho que foi previsto em seu documento pedagógico norteador. É preciso que a escola desenvolva uma política disciplinar institucional, que especifique estratégias de prevenção e intervenção na escola em sua totalidade.

Ao questionarmos os coordenadores pedagógicos sobre suas ações juntos aos alunos para melhorar essas problemáticas, três coordenadoras disseram que são aquelas desenvolvidas por meio de projetos, entre os quais destacam: Olimpíada do Conhecimento, Projeto de Leitura na Escola, Programa Mais Educação, Programa Segundo Tempo e PAE.

Os projetos mencionados não são proposições originais das respectivas escolas, as quais aderem e executam aqueles que vêm prontos e já definidos pelo governo municipal e principalmente federal, não considerando a realidade de seus contextos. Entre esses projetos, o Olimpíada do Conhecimento, projeto de caráter seletivo e excludente, que considera o desempenho e a performance individual pelo sucesso nas atividades pré-determinadas.

Considerado como o maior evento de educação profissional das Américas, a Olimpíada do Conhecimento é uma competição promovida pelo SENAC que se caracteriza como uma competição de jovens talentos, cujos desempenhos são observados segundo critérios de conhecimentos técnico e tecnológico, perfil pessoal e habilidades (SENAC, 2010).

Os projetos nacionais adotados pelas escolas têm caráter estratégico. O Programa Mais Educação é uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral, que atende prioritariamente as escolas de baixo IDEB, localizadas em cidades marcadas por situações de vulnerabilidade social, em que esses critérios se aproximam da realidade contextual das escolas investigadas (BRASIL, 2013). Das seis escolas, cinco aderiram e implementaram esse programa.

O Segundo Tempo, também se constitui em programa estratégico do governo federal (instituído via Portaria Interministerial nº 3.497/2003), destinado a democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte educacional. Seu objetivo é promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida. Tem como público-alvo crianças, adolescentes e jovens entre 06 e 17 anos, prioritariamente matriculados em escolas públicas e/ou em áreas de vulnerabilidade social (BRASIL, 2011).

O PAE, projeto elaborado pela SEME de Dourados-MS, é desenvolvido em articulação com o Programa Mais Educação e o Segundo Tempo, consistindo na permanência do aluno na escola, no contraturno, período em que são trabalhadas suas dificuldades com Língua Portuguesa (alfabetização e letramento) e Matemática, bem como atividades desportivas e culturais.

A Coordenadora VI afirmou que as ações desenvolvidas pela escola em relação a violência e indisciplina “foram realizadas em parceria com a universidade, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁶ desde julho de 2011, além do PAE, Mais Educação e Projeto Segundo Tempo”. As respostas dos demais coordenadores também refletem os dados que foram apresentados pelos demais. Sendo possível assim afirmarmos que as escolas pesquisadas trabalham com esses projetos.

No desenvolvimento da pesquisa não foi possível identificar a efetivação de projetos que sejam pensados a partir da realidade local de cada escola, considerando as particularidades de cada uma. O que verificamos foi a reprodução de projetos advindos de órgãos federais e municipais. Tal fato revela a limitação da escola em planejar e executar projetos e ações voltados para as suas necessidades, além do que limitam sua autonomia, pois ao adotarem projetos externos, as suas intervenções necessárias são esvaziadas, pois não tem atendido de fato as necessidades reais e de seus agentes escolares.

¹⁶ É um programa executado pela Capes, e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. No Art. 3º do Decreto nº 6.755/2009 que seus principais objetivos são: I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2009).

Notamos ainda que esses projetos não lidam diretamente com questões disciplinares, portanto, o uso destes, sem as devidas adequações para a realidade de cada instituição, não contribuirá para que o problema da indisciplina e da violência seja resolvido.

É preciso que o coordenador pedagógico trabalhe no sentido de superar ou minimizar as dificuldades detectadas (MERCADO, 2010). Além disso, ele deve e pode criar condições necessárias à integração de todos à vida escolar, estimulando a participação e a tomada de decisões, mediante a realização e a produção de atividades pedagógicas, científicas, sociais e culturais. Tais intervenções, no entanto, exigem o envolvimento da comunidade escolar como um todo, incluindo-se aí os professores, cujo tempo para dedicação ao estudo e outras atividades além da sala de aula também foi apontado como um significativo entrave para a escola.

3.3 Tempo para os estudos com os professores

No que se refere a essa categoria, os coordenadores II e IV apontaram a ausência do tempo escolar para que aconteçam os espaços de formação, uma vez a carga horária destinada à realização de atividades de planejamento e reuniões é insuficiente. A esse respeito, a Coordenadora VI assim se expressa: “nós precisaríamos de mais tempo para os estudos, para definirmos nossas ideias e conhecimentos. Portanto, a organização do tempo é a minha maior limitação”.

Destacamos nos próximos parágrafos a legislação nacional que trata da previsão de tempo reservado para planejamento de aulas (1/3 de jornada de trabalho) e desenvolvimento de outras atividades de natureza pedagógica. Buscamos, ainda, identificar como essa legislação é aplicada no Estado de MS e no município de Dourados-MS.

No art. 67, inciso V da LDB está previsto um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996, p. 48). A Lei nº 11.738/2008, que instituiu o *Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica*, prevê em seu art. 2º, § 4º que: “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL,

2008, p. 1). Portanto, o 1/3 restante deve ser assegurado para formações, estudos, planejamento de aulas, atividades extraclasse.

Mesmo que haja reconhecimento de avanços na legislação com a regulamentação do PSPN, Camargo *et al* (2009, p. 359) apontam que este ainda

está aquém das reais necessidades para promover um ensino de qualidade com pagamento digno aos profissionais do magistério, revelou manifestações de inconformidade e estranhamento num dos pontos em que mais avança – o estabelecimento de uma composição da jornada de trabalho que prevê 2/3 de trabalho docente diretamente com o aluno e 1/3 para preparação, estudo, formação, atendimento à comunidade.

No que se refere ao Estado de MS, os embates acerca de garantia do tempo para estudos e planejamentos para os professores e profissionais da educação tiveram um percurso extensivo, datados desde quando o piso foi sancionado. Conforme os autores citados, após sanção presidencial do PSPN, este foi alvo de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn), interposta por cinco governadores, incluindo o de MS, André Pucinelli – PMDB. Os outros foram: “Rio Grande do Sul (Yeda Crusius – PSDB), Santa Catarina (Luis Henrique – PMDB), Paraná (Roberto Requião – PMDB) e Ceará (Cid Ferreira Gomes – PSB), com apoio dos governadores de São Paulo e Minas Gerais” (*ibid.*, p. 360).

Esses governadores, em 28 de outubro de 2008, entraram na justiça com uma ADIn, sob nº 4.167, e depois de uma série de exposições de motivos de ordem orçamentária e administrativa, formularam o seguinte requerimento:

Em suma, demonstrou-se que os artigos impugnados (§10 e 40, do art. 20 e art. 30, II e III, e 80 da Lei 11.738, de 16 de julho de 2008) são flagrantemente inconstitucionais e operam contra a autonomia e desenvolvimento dos sistemas de ensino de Estados, Distrito Federal e Municípios, além de implicar violação a normas constitucionais que disciplinam a política orçamentária. *Ex positis*, requer-se seja concedida a cautelar para suspender, *ex tunc*, a aplicabilidade dos dispositivos legais objeto da ação até seu julgamento definitivo. Ao final, requer seja a presente ação julgada procedente para declarar a inconstitucionalidade dos §10 e 40, do art. 20 e art. 30, II e III, e 80 da Lei 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008 *apud* FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011, p. 96-97).

Portanto, conforme as autoras supracitadas o cenário político e jurídico evidencia que os profissionais da educação terão que transitar um longo caminho para que se instaure no Brasil uma verdadeira política de valorização da atividade docente.

No site “Campo Grande News” foi noticiado no dia 05/06/2012 que o Tribunal de Justiça (TJ) negou recurso do governo de MS e manteve 1/3 hora-atividade para os professores, por meio de um mandado de segurança. Antes da implantação de 1/3 de hora-atividade, era concedido apenas 25% para atividades extraclasse aos professores.

Segundo Camargo *et al* (2009), com PSPN, respeitando o 1/3 de hora-atividade, as redes municipais e estaduais tiveram fortes impactos, principalmente no que se refere a novas contratações de inúmeros planos de carreira em curso (ou a serem construídos) no país. No entanto, para se ter um trabalho de qualidade é imprescindível que haja um número de horas semanais com os alunos aliado ao tempo adequado para planejamento, preparação, avaliação, orientação e contato com a comunidade escolar.

Em 22/04/2013, foi divulgado no site “Midiamax”, entrevista do Presidente da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS), que afirma: “apenas 40 municípios e a rede estadual de ensino de MS pagam o valor do piso de R\$ 1.567,00 e 33 cumprem 1/3 de hora-atividade para o planejamento de aulas”. Segundo ele, essa realidade é preocupante, pois a Lei do Piso é o principal suporte para a valorização dos trabalhadores em educação e sem valorização não há educação pública de qualidade.

No dia 19/04/2013 foi divulgada no site oficial da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) uma tabela atualizada em que são constados os nomes dos estados que não respeitam integralmente a Lei do Piso até o mês de março de 2013 e o MS é um destes, que não cumpre a determinação judicial nacional e também estadual (por meio do mandado de segurança já referenciado nos parágrafos anteriormente), como pode ser demonstrado em Tabela 18.

Tabela 18 - Dados sobre vencimentos, remunerações e jornadas de trabalho das carreiras de magistério público da educação básica (redes estaduais)

UF	NÍVEL MÉDIO		LICENCIATURA PLENA		CARGA HORÁRIA	% HORA-ATIVIDADE	Cumprimento da Lei 11.738
	Vencimento	Remuneração	Vencimento	Remuneração			
AC	1.567,00	--	2.010,00	--	30H	33%	Cumprir na íntegra
AL	1.187,00	--	2.172,10	--	40H	25%	Não cumprir
AM	--	--	940,57 1.881,14	1.345,01 2.690,02	20H 40H	--	Sem referência de piso e jornada extraclasse
AP	1.172,34	2.344,68	1.470,11	2.940,22	40H	33%	Não cumprir o valor como vencimento
BA	1.451,00	1.879,14	1.771,88	2.324,35	40H	30%	Não cumprir
CE	1.567,00	1.901,10	1.613,56	2.444,92	40H	33%	Cumprir na íntegra
DF	1.820,63	3.337,00	2.314,78	4.226,47	40H	37%	Cumprir na íntegra
ES	510,05	963,13	775,72	1.023,32	25H	33%	Cumprir apenas a jornada extraclasse
GO	1.460,00		2.197,47	--	40H	33%	Cumprir apenas a jornada extraclasse
MA	725,50	1.269,63	959,81	1.958,02	20H	20%	Não cumprir
MG		1.178,10		1.386,00	24H	30%	Não cumprir a jornada extraclasse e aplica a proporcionalidade ao valor
MS	1.810,00	2.172,06	2.715,00	3.258,09	40H	25%	Cumprir somente o valor
MT	1.452,00	--	2.179,43	--	30H	33%	Cumprir apenas a jornada extraclasse
PA	1.567,00	--	--	--	40H	20%	Cumprir somente o valor
PB	1.175,31	1.440,31	1.345,08	1.679,08	30h	33%	Aplica a proporcionalidade ao valor
PE	1.567,00	--	--	--	40H	33%	Cumprir na íntegra
PI	1.451,00	--	1.538,00	1.678,15	40H	30%	Não cumprir
PR	731,46	--	1.044,94	--	20H	25%	Não cumprir
RJ							
RN	1.175,25	--	1.638,21	--	30H	20%	Não cumprir a jornada extraclasse e aplica a proporcionalidade ao valor
RO	1.451,00	1.731,00	1.904,00	2.184,00	40H	33%	Não cumprir o valor como vencimento
RR	1.524,65	2.194,27	2.031,16	2.762,46	25H	33%	Cumprir a jornada extraclasse e aplica a proporcionalidade ao valor
RS	488,61	--	903,74	--	20H	20%	Não cumprir
SC	1.567,00	1.955,00	1.581,52	2.217,00	40H	20%	Cumprir somente o valor
SE	1.187,00	1.661,80	1.661,80	2.326,52	40H	37,5%	Cumprir apenas a jornada extraclasse
SP	1.803,92	--	--	2.088,27	40H	17%	Cumprir somente o valor
TO	1.619,38	1.819,38	2.838,11	3.304,31	40H	33%	Cumprir na íntegra

Fonte: CNTE (2013)

Percebemos que há disparidades na remuneração do trabalho docente de estado para estado e de região para região. Alguns cumprem o que é determinado, outros parcialmente e outros não. Esse desrespeito a legislação nacional, conforme Fernandes e Rodriguez (2011, p. 95), condiciona “a materialização de uma política salarial nacional que oferece as garantias

mínimas para a estabilidade e a valorização do trabalho docente. De fato, a disparidade salarial entre os estados é mais uma das manifestações das desigualdades regionais e sociais do Brasil”. Portanto, embora a Lei em âmbito federal esteja promulgada, ainda não foi implantada em muitas unidades subnacionais.

No que diz respeito ao município de Dourados-MS, foi divulgado no site oficial do SIMTED, no dia 22/04/2013, a adesão à paralisação nacional da educação (24 a 26/04/2013), reivindicando o piso salarial nacional e 1/3 de hora-atividade. Além disso, estão na pauta algumas tentativas de negociações com vistas a abertura das discussões sobre o PCCR, paralisado desde 2009, e que a atual administração prometeu resolver em 2012 e não cumpriu.

Notamos então que a política de valorização dos profissionais da educação passa por intensos embates no Estado de MS, incluindo-se aí o município de Dourados, que destina apenas $\frac{1}{4}$ do tempo de contrato do professor para as horas-atividades. Considerando esse $\frac{1}{4}$ de tempo, perguntamos aos coordenadores pedagógicos quais as ações desenvolvidas por eles juntos aos professores. A resposta obtida foi unânime em apontar atividades de formação continuada desenvolvidas pela SEMED ou parcerias com universidades, no entanto, a Escola I foi a única que apontou desenvolver formações por si própria. Logo, a Coordenadora I ressalta que

nós temos trabalhado com capacitação interna, fazemos desde o início do ano, tendo momentos tanto teóricos quanto práticos. Então, tivemos capacitação sobre inclusão, indisciplina na escola. Foram umas 5 ou 6 ao longo do ano, para está auxiliando os professores em relação aos dados e também a questão da melhora da qualidade de ensino da escola.

As coordenadoras V e VI afirmaram que as formações têm sido desenvolvidas por meio de parcerias com a SEMED e universidade, já a Coordenadora II informou como única formação realizada o Pró-Letramento”¹⁷, segundo ela, “a formação dos professores da escola é deficitária, pois nós não temos recursos”.

¹⁷ O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental. Ele é realizado pelo MEC, universidades parceiras e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estiverem em exercício nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Seus objetivos são: oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e

A fala da coordenadora parece relacionar a formação continuada a programas contratados para tal fim, assim como as outras duas coordenadoras, que tratam da formação apenas na parceria com outras instituições. Esses depoimentos evidenciam, mais uma vez, a busca por soluções externas para os problemas do cotidiano da escola. É evidente que um curso ministrado por uma universidade, ou um programa da SEMED, podem contribuir significativamente para a formação continuada, mas isso não exime o coordenador do exercício de sua atribuição em promover esse tipo de atividade no cotidiano da escola, por meio de troca de experiência, discussão e estudo de problemas comuns a sua realidade. Esse trabalho não requer um investimento específico e sua organização consiste em uma das atribuições do coordenador pedagógico.

Para os autores Bruno e Abreu (2006), o coordenador pedagógico é por excelência um profissional que responde fundamentalmente pelo processo de formação continuada dos professores e pelo projeto de construção da práxis docente, portanto favorece o crescimento intelectual, afetivo e ético de todos os agentes escolares.

A partir disso, averiguamos que somente a Coordenadora I desenvolveu um trabalho de formação continuada com os professores internamente, os demais ficaram restritos e dependentes daquelas que são ofertadas pela SEMED e universidades. É preciso considerar a especificidade da formação continuada diante do que Machado (2000) acredita, ao abordar que:

No contexto das mudanças que invadiram o cenário educacional e a gestão escolar, a formação continuada vem ganhando progressiva importância, como sinal de que o aprendizado deve assumir caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais de qualquer organização humana. A formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender a compartilhar decisões, lidar com processos de participação e adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e demandas institucionais (p. 103).

matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo universidades, secretarias de educação e escolas públicas das redes de ensino (BRASIL, 2012b).

Concebemos que as capacitações realizadas para a formação de professores devem ser realizadas a partir da realidade escolar, ouvindo os professores, que já eles que vivenciam e lidam diretamente com o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. A autora supracitada realizou uma indagação muito importante, que se baseou em saber: Até que ponto as nossas escolas e seus profissionais estão preparados para assumir desafios? Para a autora

Não se trata de querer responder a essa questão com uma mera proposta de capacitação das equipes escolares. Mas, sem sombra de dúvidas, qualquer projeto de capacitação das equipes escolares há de levar em consideração esse pano de fundo e sua articulação com o cotidiano da escola, pois a qualidade educativa se constrói no dia-a-dia, no processo de aprendizagem em equipe, compartilhando objetivos e resultados. É necessário que a escola e seus profissionais ampliem a consciência sobre esse quadro e reconstruam suas práticas organizativas e pedagógicas em consonância com as expectativas sociais em torno da função da escola na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, dos resultados a serem obtidos no desempenho de seus alunos (*ibid.*, p. 99).

Nessa mesma direção, Santos, Powaczuk e Santos (2008, p. 11.559) afirmam que

ainda tem sido muito comum as escolas pensarem na formação continuada a partir da promoção de cursos de capacitação, por meio de palestras nas quais os professores ouvem o que devem fazer. Essas dinâmicas se constituem em reflexões periféricas, mas que não se sustentam na hora do professor efetivar a sua prática porque ele nem sempre tem oportunidade de reelaborar seus conhecimentos.

Notamos que a escola necessita organizar seus espaços e tempos para que a formação continuada de professores seja desenvolvida a partir das necessidades do grupo, sendo a voz deste o principal elemento de reflexão, para que a prática pedagógica seja repensada e problematizada, visando algumas ações a serem desenvolvidas.

A formação continuada é extremamente relevante, pois a partir dela o professor poderá desempenhar papel fundamental na configuração de uma nova proposta de ensino. Contudo, precisa ser concebida como um processo de construção, no qual os professores sejam profissionais criadores, inventores, críticos, reflexivos e capazes de pesquisar a partir do seu contexto construindo e reconstruindo sua própria prática (SANTOS; POWACZUK; SANTOS, 2008).

Desse modo, romper com o que está instituído, implica, segundo Nóvoa (1991, p. 67), “que os professores assumam o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional”. Neste sentido, compreendemos que é preciso repensar o processo de formação continuada que as escolas propõem ou adotam, pois este necessita instigar o professor a desenvolver a sua autonomia profissional, refletir sobre sua prática, construir teorias sobre o seu próprio trabalho, com vistas a efetivação da relação teoria e prática.

Não se trata, porém, de responsabilizar os sujeitos escolares por sua própria formação, numa perspectiva individualista e meritocrática. Há que se considerar que o *modus operandi* da escola existente, tem imobilizado as alterações e mudanças que se fazem necessárias, de forma que uma mudança profunda nas práticas escolares exige, segundo Garcia (1999) a reinvenção da escola, com vistas a romper com as tradições que insistem em se manter na cultura escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propiciou-nos a oportunidade de estabelecer uma maior aproximação com a realidade da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, realizada partir do desafio em investigar os principais desafios à gestão escolar do coordenador pedagógico em contextos adversos.

Nossa investigação teve início procurando definir o conceito de contextos adversos. Para tanto, analisamos os fatores extras e intraescolares que interferem na compreensão das dimensões que se apresentam nesses contextos. Por fim, discutimos os conceitos de gestão escolar e, a partir deste, a importância do coordenador pedagógico, bem como seu papel em relação a esses fatores.

Entre as atribuições do coordenador pedagógico, destacamos a de *Organizar, acompanhar e avaliar o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelos docentes da unidade escolar*, atribuição esta que deve ser desenvolvida juntamente com os professores por meio do trabalho coletivo, com vistas a colaborar para melhor compreensão e superação dos contextos adversos.

Uma segunda atribuição destacada se refere a *Promover a integração e a articulação entre os vários segmentos da unidade escolar, através de reuniões, encontros, palestras e/ou outras atividades que se fizerem necessárias*, valorizando as ações coletivas na escola, estando essas vinculadas ao eixo pedagógico desta instituição.

A atribuição de *Coordenar a implementação de medida de combate à evasão e à repetência no âmbito da unidade escolar* é um dos principais desafios aos coordenadores pedagógicos, tendo em vista que as altas taxas de reprovação e evasão são características fortemente presentes na prática das escolas municipais de Dourados-MS, como se evidencia no segundo capítulo.

O segundo capítulo apresenta a caracterização do campo empírico de pesquisa, qual seja, o município de Dourados- MS, bem como as seis escolas pesquisadas e os bairros onde se localizam. Essa caracterização possibilitou evidenciar que as escolas em questão situam-se em bairros periféricos douradenses, alguns deles sem pavimentação asfáltica e condições infraestruturais, constituídos a partir de conjuntos habitacionais populares e habitados por famílias de classe social baixa.

As taxas de reprovação registradas chegam a 36% em uma das escolas, as de abandono chegam a quase 5% em outra, chamando a atenção o índice de 4,8% de abandono no 1º ano de uma das escolas e o maior índice de distorção idade/serie registrado entre essas escolas fica em torno de 28%.

A partir desse contexto, procuramos respostas para a indagação principal formulada para esta pesquisa, qual seja: Quais são os desafios que o coordenador pedagógico enfrenta na gestão escolar frente aos contextos adversos? Em busca de elementos esclarecedores em relação a essa inquietação, nos debruçamos sobre as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, leitura dos PPPs e estudos bibliográficos, sendo possível construirmos três categorias, a saber: relação escola/família, indisciplina/violência e tempo para os estudos com os professores.

Na primeira categoria, constatamos que os coordenadores pedagógicos possuem dificuldade em trabalhar com as famílias dos alunos, entretanto, as ações e intervenções necessárias para que resolvam os problemas não são executadas, se restringindo principalmente a entrega de notas e boletins, quatro vezes ao ano.

Na segunda categoria não foi possível identificarmos a efetivação de projetos que sejam pensados a partir da realidade de cada instituição investigada, considerando as suas especificidades. O que verificamos foi a reprodução de projetos advindos de órgãos federais e municipais e isso revela uma dificuldade da escola em planejar e executar projetos e ações voltados para as suas necessidades, além do que limitam sua autonomia, pois ao adotarem projetos externos, as suas intervenções necessárias são esvaziadas, pois não tem atendido de fato as necessidades reais e de seus agentes escolares. Notamos ainda que esses projetos não lidam diretamente com questões disciplinares, portanto, o uso destes, sem as devidas adequações para a realidade de cada instituição, não contribuirá para que o problema da indisciplina e da violência seja resolvido.

Na terceira e última categoria, notamos que os coordenadores pedagógicos indicam a dificuldade, precariedade e falta de recursos financeiros para investir na formação continuada de professores, porém, as capacitações realizadas, na grande maioria das escolas advêm do governo municipal ou federal, por meio de programas pré-estabelecidos. Novamente desenvolvem um trabalho com ações e estratégias desvinculadas da realidade escolar. Portanto, eles se contradizem em suas afirmações, pois ao alegarem que não tem tempo para auxiliar ou acompanhar os professores em sua prática pedagógica, são ofertadas as formações, mesmo que externas, porém o que deve ser sinalizado é a omissão que a escola tem cometido ao não criar suas formações adequadas as suas realidades.

Com base nos dados levantados, consideramos que a situação vivenciada pelas escolas demonstra a necessidade de iniciativas que possibilitem a superação dos entraves constatados, ou seja, “os contextos adversos”, principalmente no que se refere às ações desses profissionais, pois acreditamos que muitas construções precisam ser repensadas, problematizadas e transformadas para que o processo pedagógico se efetive no contexto educacional local. Para isso, precisam sistematizar suas intervenções e encaminhamentos, pensá-los e adequá-los a suas realidades, lutar por melhores investimentos e provimento de recursos pelos governos no que diz respeito à formação continuada para de fato assegurar a efetivação da política.

Em relação ao tempo de estudos, o município de Dourados-MS não cumpre o que é determinado por lei nacional, que é a destinação de 1/3 de hora-atividade para planejamento de aula, preparação de atividades, correções de provas, dentre outras atividades de natureza pedagógica. A SEMED de Dourados destina somente ¼ do tempo de contrato do professor para as horas-atividades, o que muitas vezes é usado como justificativa pelas escolas para o não desenvolvimento de capacitações com os professores.

As conclusões apontam para a necessidade de estudos mais aprofundados acerca de como são materializadas as políticas públicas de educação no cotidiano das instituições escolares, uma vez que, ao encerrarmos esta etapa, muitas de nossas interrogações iniciais ainda carecem de respostas, já que nesse percurso novas dúvidas se somaram às primeiras. Mais do que fazer afirmativas, buscamos, sobretudo, problematizar o fenômeno da gestão escolar do coordenador pedagógico em contextos escolares adversos, alimentando possíveis debates.

REFERÊNCIAS

- **Bibliográfica**

ALGEBAIL, Eveline Bertino. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALMEIDA, José Luciano Ferreira de. *Concepções de gestão escolar e eleição de diretores da escola pública do Paraná*. Curitiba: UFPR, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Paraná, 2004. Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/luciano.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2012.

ANGELUCCI, Carla Biancha *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan/abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2011.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000400002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2013.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. *O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI: o declarado no PPA “Brasil de Todos 2004-2007”*. Campo Grande, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2009.

ARCHANGELO, Ana. O coordenador pedagógico e o entendimento da instituição. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 135-145.

ARROYO, Miguel González; PAIXÃO, Lea Pinheiro. *Da escola carente a escola possível*. São Paulo: Loyola, 1991.

ARROYO, Miguel González. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000a. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1072/974>. Acesso em: 10 mar. 2012.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 2000b. p.11-26.

ARROYO, Miguel González. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100, p. 787-807, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0828100.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.

ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19969/11600. Acesso em: 16 jul. 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 2009.

BASSO, Carlos Roberto *et al.* Coordenador pedagógico: limites e desafios no contexto escolar. In: *Simpósio Acadêmico da Unioeste*, Cascavel, PR, 2007. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Acad%C3%94mico%202007/Trabalhos%20Completo/Pratica/PDF/14%20Prat.%20Jo%C3%A3o%20Carlo.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2013.

BICUDO, Nilse Antonia Corte; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Repensando as dificuldades escolares. In: *I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPppr*, nov. 2003. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/abppprnorte/pdf/a11Bicudo03.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2012.

BORDENAVE, Juan Enrique Diaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BRUNO, Eliane B. G.; ABREU, Luci C. de. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 93-108.

BUENO, José Geraldo Silveira (Org.); MARIN, Alda Junqueira; BONTEMPI JR, Bruno (Col.). Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais. In: *Apresentação de trabalho (Comunicação)* na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/ehps/1/links_pesquisas/inclusao_exclusao.pdf. Acesso em: 15 jan. 2012.

CALIXTO, Maria José Martinelli Silva. *Produção, apropriação e consumo do espaço urbano: uma leitura geográfica da cidade de Dourados-MS*. Campo Grande, MS: UFMS, 2004.

CAMARGO, Rubens Barbosa de *et al.* Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, v.25, n.2, p. 341-363, mai./ago. 2009. Disponível em: seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19501/11325. Acesso em: 22 abr. 2013.

CAMPOS, Maria das Graças Cunha. Fracasso escolar na alfabetização. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 15-22, jan./dez. 1995. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/7806/5161>. Acesso em: 03 mai. 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 183-191, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a13.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2011.

CAMPOS, Roselane Fátima. Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 7, p. 299-311, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/pdf/revista_retratosdaescola_07_2010.pdf. Acesso em: 10 jan. 2012.

CAMPO GRANDE NEWS. *Apresenta notícias de TJ nega recurso do Governo e mantém 1/3 hora-atividade para professores*, 2012. Disponível em: <http://www.campograndenews.com.br/cidades/tj-nega-recurso-do-governo-e-concede-1-3-hora-atividade-para-professores>. Acesso em: 22 abr. 2013.

CASTRO, Maria Amábili Alves de. Produção habitacional, inclusão social e cidadania: uma análise do papel exercido pelo poder público local. In: CALIXTO, Maria José Martinelli Silva (Org.). *O espaço urbano em redefinição: cortes e recortes para a análise dos entremeios da cidade*. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008. p.71-100.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295 – 334.

CONCEIÇÃO, Moisés do Carmo. O fracasso escolar nas escolas da rede pública estadual de ensino da cidade operária. *Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia*, São Luís, v. 4, n. 4, jul. 2011. Disponível em: <http://www.educacaoefilosofia.uema.br/v4/4.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2012.

COHN, Amélia. Políticas sociais e pobreza no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, n. 12, p. 1-19, jun./dez. 1995. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/138/140>. Acesso em: 20 fev. 2013.

COLLARES, Cecilia Azevedo Lima. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. *Série Idéias*, São Paulo, n. 6, p. 24-28, 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p024-028_c.pdf. Acesso em: 08 mai. 2012.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez / FE-FCM-UNICAMP, 1996.

CNTE. *Apresenta notícias de CNTE divulga tabela atualizada dos estados que não respeitam integralmente a Lei do Piso*, 2013. Disponível em:

<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/11802-cnte-divulga-tabela-atualizada-dos-estados-que-nao-respeitam-integralmente-a-lei-do-piso>. Acesso em: 22 abr. 2013.

DAMIANI, Magda Floriana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 457-478, out/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a04v1453.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2012.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michele. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127 -153.

DOTTI, Corina. Fracasso escolar e classes populares. In: FREIRE, Madalena; GROSSI, Esther Pilar; BORDIN, Jussara. *Paixão de aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. p. 21-28.

DOURADO, Luiz Fernandes (Coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: INEP/MEC, 2007.

DOURADOS AGORA. *Apresenta notícias de Moradores do Bairro V cobram melhorias para o bairro*. Dourados, 2013. Disponível em: <http://www.douradosagora.com.br/dourados/moradores-do-jardim-guaicurus-cobram-melhorias-para-o-bairro>. Acesso em: 16 mar. 2013.

DUARTE, Natalia de Souza. Política social de educação e o percurso escolar da população em situação de pobreza. In: *Anais da 25ª Reunião do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação* – ANPAE. São Paulo, abr. 2011a. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0416.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2012.

DUARTE, Natalia de Souza. Política educacional e o percurso escolar da população em situação de pobreza. In: *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais – diversidades e (des) igualdades*. Natal, ago. 2011b. Disponível em: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307590944_ARQUIVO_Artigo_XICONLAB.pdf. Acesso em: 10 jul. 2012.

DUARTE, Natalia de Souza; YANNOULAS, Silvia Cristina. O percurso escolar da população em situação de pobreza. In: *Anais da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* – ANPED. Natal – RN, out. 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-154%20int.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2011.

DUBET, François. A escola e exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-25, jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIA, Giovanni Santos Marin; CALIXTO, Maria José Martinelli Silva. Ocupação “irregular”: a outra faceta do processo de apropriação do espaço urbano. In: CALIXTO, Maria José Martinelli Silva (Org.). *O espaço urbano em redefinição: cortes e recortes para a análise dos entremeios da cidade*. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008. p. 121-146.

FELICETTI, Adriana Aparecida; TREVISOL, Joviles Vítório. Bolsa família e desempenho escolar: avaliação de uma política pública de inclusão socioeducacional. In: *IX ANPED-SUL (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul)*, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2913/716>. Acesso em: 30 jan. 2013.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. In: *Anais da 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED*. Caxambu – MG, out. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt13859int.rtf>. Acesso em: 20 mar. 2012.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; FERNANDEZ, Margarita Victoria. O processo de elaboração da Lei n. 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para Carreira e Remuneração Docente): trajetória, disputas e tensões. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 41, p. 88-101, mar. 2011. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41/art06_41.pdf. Acesso em: 22 abr. 2013.

FERNÁNDEZ, Isabel. *Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade*. São Paulo: Madras, 2005.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. In: *Anais da 23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED*. Caxambu – MG, set. 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a03.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2012.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. Escola pública: Fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: *Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação*. Cascavel, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2011.

FRAIZ, Rosana Cristina Carvalho. A gestão escolar e o imaginário social do poder. In: *Anais do 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e II Congresso-Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, São Paulo – SP, abr. 2011. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes/Relatos/0466.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2011.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e a questão do protagonismo juvenil. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 61-80.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/95/joe.pdf. Acesso em: 10 abr. 2013.

GEGLIO, Paulo César. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. . In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006. p.109-126.

GLEWWE, Paul; KASSOUF, Ana Lúcia. O impacto do Programa Bolsa Família no total de matrículas do ensino fundamental, taxas de abandono e aprovação. In: SILVA, F. S. (Org.). *I Prêmio e I Mostra Nacional de estudos sobre o Programa Bolsa Família*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social, p. 41-56, 2008. Disponível em: http://www.cepea.esalq.usp.br/pdf/Cepea_ImpactoBolsaFamilia_Premio.pdf. Acesso em: 27 fev. 2013.

GRESSLER, Lori Alice. *Dourados: 60 anos de emancipação-1935-1995*. Dourados, 1995.

JORGE, Sônia Regina de Moura; TIGRE, Maria das Graças do Espírito Santo. *Indisciplina, incivilidade e violência na escola: causas, conceitos e possibilidades de enfrentamento*, 2007. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/34-4.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2013.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: Um campo minado...análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 67, p. 112-149, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a04.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2011.

LEAL, Giuliana Franco. A noção de exclusão social em debate: aplicabilidade e implicações para a intervenção prática. In: *XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais - ABEP*. Caxambú- MG, set. 2004. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_42.pdf. Acesso em: 25 mai. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar, políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Revista de Educação – Educare et Educare*, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>. Acesso: 10 mai. 2012.

LIMA, Paulo Gomes (Org.). *A organização do trabalho do coordenador pedagógico – Coletivo de autores*. Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2011. Cap. 1: Setor de assistência ao professor, p. 12-16.

MACHADO, Márcia Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000. Disponível em: emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1095/996. Acesso em: 03 abr. 2013.

MAGALHÃES, Rosana; BURLANDY, Luciene; SENNA, Mônica de Castro Maia. Desigualdades sociais, saúde e bem-estar: oportunidades e problemas no horizonte de políticas públicas transversais. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.12, n.6, p. 1415-1421, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v12n6/v12n6a02.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2013.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MERCADO, Elisângela. O papel do coordenador pedagógico como articulador do processo ensino e aprendizagem: reflexões sobre o conselho de classe. In: *V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas – EPEAL*, Alagoas, set. 2010. Disponível em: <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O-PAPEL-DO-COORDENADOR-PEDAGOGICO-COMO-ARTICULADOR-DO-PROCESSO-ENSINO-E-APRENDIZAGEM-REFLEXOES-SO.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2013.

MIDIAMAX. *Apresenta notícias de Ranking salarial dos professores em Mato Grosso do Sul é divulgado pela Fetems*, 2013. Disponível em: <http://www.midiamax.com/noticias/847680-ranking+salarial+professores+mato+grosso+sul+divulgado+pela+fetems.html>. Acesso em: 22 abr. 2013.

MILITÃO, Silvio César Nunes. Gestão da educação no contexto das políticas públicas educacionais. In: *III Seminário Internacional de Gestão Educacional - Grupo de Estudo e Pesquisas em Política Educacional*, Rio Claro, v. 3, jul. 2011. Disponível em: Acesso em: 20 dez. 2011. p. 30-40.

MIRANDA, Marília Faria de; LEITE, Sandra Regina Mantovani; MARQUES, Emanuely Fernanda. Família e escola: elementos para uma participação democrática. *ORG & DEMO*, Marília, v.11, n.1, p. 103-118, jan./jun., 2010. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/viewFile/470/368>. Acesso em: 12 abr. 2013.

NÓVOA, Antônio (Org.). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Revista Inovação*, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 63-76, 1991.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 159-188, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/52/1726>. Acesso em: 20 abr. 2012.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. O conceito “exclusão” na literatura educacional brasileira: os primeiros 25 anos (1974-1999). *História da Educação*, Pelotas, v. 10, n. 19, abr. 2006. Disponível em: seer.ufrgs.br/asphe/article/download/19951/11589. Acesso em: 10 jan. 2012.

O PROGRESSO. *Apresenta notícias de Enxurrada invade casas no Bairro I: córrego e esgoto transbordam, adentram residências, acabam com móveis e deixam famílias em desespero*. Dourados, 2011. Disponível em: <http://www.progresso.com.br/dia-a-dia/enxurrada-invade-casas-no-cachoeirinha>. Acesso em: 16 mar. 2013.

ORSOLON, Luzia A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003.

PALMA, Rejane Christhine de Barros. *Fracasso escolar: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente*. Londrina, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: BASTOS, João Baptista (Org.). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 57-72.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, São Paulo, v.3, n. 1, p. 107-121, fev. 1992. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v3n1-2/a11v3n12.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2012.

PAUGAM, Serge. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais – uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAYA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 69-88.

PAZETO, Antonio Elizio. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 163-166, fev./jun. 2000. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{7F F1DC84-64A4-42B8-B810-F68CD7193}_em aberto72.pdf. Acesso em: 30 mai. 2011.

PIZZIO, Alex; VERONESE, Marília Veríssimo. Possibilidades conceituais da sociologia das ausências em contextos de desqualificação social. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho* [on line], São Paulo v. 11, n. 1, p. 51-67, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v11n1/a05v11n1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2012.

POTT, Francielle Priscyla. *Gestão municipal e escolar da alfabetização: a regulação materializada pela avaliação*, 2012. Relatório de Qualificação (Mestrado em Educação). Dourados-MS, 2012. material digital.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: *Anais da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED*, Caxambu – MG, out. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2114--Int.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2011.

RUSSO, Miguel Henrique. Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 455-471, set./dez. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19660/11463>. Acesso: 20 out. 2012.

SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; POWACZUK, Ana Carla Hollweg; SANTOS, Luciana Dalla Nora dos. Professores alfabetizadores: concepções e práticas pedagógicas. In: *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - Educere*, Curitiba-PR, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/927_689.pdf. Acesso em: 08 abr. 2013.

SAWAYA, Sandra Maria. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 67-81, jan/jun. 2000. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29826105.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2012.

SILVA, Anderson Paulino da; BRANDÃO, André; DALT, Salete da. Educação e pobreza: o impacto das condicionalidades do programa bolsa família. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 296-313, 2009. Disponível em: <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/89>. Acesso em: 30 jan. 2013.

SILVA, Rute da. Educação das crianças no contexto da reforma educacional brasileira dos anos 90: uma perspectiva para além do capital. In: *V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo*, Florianópolis, SC, abr. 2011. Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05f_t001.pdf. Acesso em: 10 mar. 2013.

SIMTED. *Apresenta notícias de Comissão de professores que lecionam ou coordenam o PAE reúnem-se no Simted, 2013a*. Disponível em: <http://www.simted.com.br/noticias/comissao-de-professores-que-lecionam-ou-coordenam-o-pae-reunem-se-no-simted>. Acesso em: 15 fev. 2013.

SIMTED. *Apresenta notícias de Paralisação*: Simted está em sintonia com Fetems e CNTE, 2013b. Disponível em: <http://www.simted.org.br/noticias/paralisacao-simted-esta-em-sintonia-com-fetems-e-cnte>. Acesso em: 22 abr. 2013.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. Reformas educativas e qualidade de ensino. In: *Anais da 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED*, Caxambu – MG, out. 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/T0555205584949.doc. Acesso em: 10 mar. 2013.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João Baptista (Org.). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 45-56.

SPOZATI, Aldáiza de Oliveira. Exclusão social e fracasso escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1071/973>. Acesso em: 10 mar. 2012.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo*: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Relação escola-família: da acusação à interação educativa. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 23, n. 93, p.75-86, out./dez. 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico*: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

VERAS, Maura. Exclusão social – um problema brasileiro de 500 anos (notas preliminares). In: SAWAYA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão*: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-51.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização. In: *29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu-MG, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-1708--Int.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2013.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAYA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão*: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 17-27.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A gestão escolar na década de 1990: os princípios políticos e ideológicos presentes na orientação para uma “nova racionalidade”. In: *VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL*, Itajaí – SC, jun. 2008. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas_publicas_e_Gestao_educacional/Trabalho/06_23_37_AGESTA~1.PDF. Acesso em: 10 mar. 2013.

94fmDOURADOS. *Apresenta notícias de Polícia Militar fecha boca de fumo no Bairro III em Dourados*. Dourados, 2012. Disponível em:

<http://www.94fmdourados.com.br/noticias/policial/policia-militar-fecha-boca-de-fumo-no-jardim-maracana-em-dourados>. Acesso em: 16 mar. 2013.

- **Documental**

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1988. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.html>. Acesso em: 16 mar. 2012.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/gov.br/ccivil/LEIS/L9394.html>. Acesso em: 11 mar. 2013.

BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Institui Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. República Federativa do Brasil, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.html. Acesso em: 22 abr. 2013.

BRASIL. *Decreto nº. 6.755 de 29 de Janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília-DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 10 abr 2013.

BRASIL. *Diretrizes do Programa Segundo Tempo*. Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Esporte Educacional. Brasília-DF, 2011. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/DiretrizesdoProgramaSegundoTempo.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. *Programa Bolsa Família, 2012a*. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

BRASIL. *Pró-letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: guia geral*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6268&Itemid=. Acesso em: 10 abr. 2013.

BRASIL. *Programa Mais Educação*. Ministério da Educação, Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article. Acesso em: 15 fev. 2013.

DOURADOS. (Municípios). Secretaria Municipal de Educação de Dourados. *Resolução SEME nº. 09, de 22 de setembro de 1999* – que dispõe sobre a estrutura das unidades de

educação da rede municipal de ensino de Dourados e dá outras providências. Dourados: SEME, 1999. material impresso.

DOURADOS. (Municípios). Secretaria Municipal de Educação de Dourados. *Resolução SEME nº. 02, de 13 de abril de 2000* – que dispõe sobre a organização e a estrutura administrativa das unidades escolares da rede municipal de ensino de Dourados-MS e dá outras providências. Dourados: SEME, 2000a. material impresso.

DOURADOS. (Municípios). Secretaria Municipal de Educação de Dourados. *Resolução SEME nº. 03, de 14 de abril de 2000* – que altera dispositivos da Resolução/SEME nº. 10 de 11 de novembro de 1999 e dá outras providências. Dourados: SEME, 2000b. material impresso.

DOURADOS. (Municípios). *Decreto nº 4099 de 27 de dezembro de 2006*. Institui o Programa de Acompanhamento Escolar no âmbito das escolas da rede municipal de ensino e dá outras providências. Dourados: Prefeitura Municipal, 2006. material impresso.

DOURADOS. (Municípios). Secretaria Municipal de Educação de Dourados. *Lei Complementar nº. 118, de 31 de dezembro de 2007* - que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal e dá outras providências. Dourados: SEMED, 2007a. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/LinkClick.aspx?fileticket=jy85iwwk5GU%3D&tabid=328&mid=764&language=pt-BR>. Acesso em: 25 fev. 2013.

DOURADOS. (Municípios). *Projeto Político Pedagógico: Escola I*. Dourados: escola, 2007b. material impresso.

DOURADOS. (Municípios). *Apresenta notícias do Bairro II, o mais antigo de Dourados, comemora chegada do asfalto*. Dourados: Prefeitura, 2008. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/Default.aspx?Tabid=57&ItemID=12483>. Acesso em: 17 mar. 2013.

DOURADOS. (Municípios). *Projeto Político Pedagógico: Escola I*. Dourados: escola, 2010a. material impresso

DOURADOS. (Municípios). *Projeto Político Pedagógico: Escola II*. Dourados: escola, 2010b. material impresso

DOURADOS. (Municípios). *Projeto Político Pedagógico: Escola III*. Dourados: escola, 2010c. material impresso

DOURADOS. (Municípios). *Projeto Político Pedagógico: Escola IV*. Dourados: escola, 2010d. material impresso

DOURADOS. (Municípios). *Projeto Político Pedagógico: Escola V*. Dourados: escola, 2010e. material impresso

DOURADOS. (Municípios). *Perfil Socioeconômico de Dourados-MS*. Dourados: Prefeitura Municipal e parceiros, 2012a. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/LinkClick.aspx?fileticket=aUepipzA3Sw%3d&tabid=1196&language=pt-BR>. Acesso em: 07 ago. 2012.

DOURADOS. (Municípios). Secretaria Municipal de Planejamento. *Mapa digitalizado do município*. Dourados: Prefeitura, 2012b. material digital.

DOURADOS. (Municípios). Secretaria Municipal de Assistência Social. *Programa Bolsa Família - Sistema de Gestão de Condicionalidades – SICON/PBF: pesquisa de pessoas*. Dourados: Prefeitura, 2012c. material impresso.

DOURADOS. (Municípios). Secretaria Municipal de Assistência Social. *Planilha sobre o Programa Bolsa Família do município: agosto – mês referencia*. Dourados: Prefeitura, 2012d. material impresso.

DOURADOS. (Municípios). Coordenadoria Municipal de Defesa Civil. *Ofício nº 62/COMDEC/2012*. Dourados: Prefeitura, 2012e. material impresso.

IBGE. *Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Brasil, 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 06 ago. 2012.

INEP. *Taxa distorção idade-série, Brasil, municípios e escolas - 2010*. Brasil, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 10 ago. 2012.

INEP. *Censo Escolar 2011Edudata Brasil*. Brasil, 2011. Brasil, 2011a. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>. Acesso em: 07 ago. 2012.

INEP. *Taxas de rendimento, Brasil, municípios e escolas - 2011*. Brasil, 2011b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 10 ago. 2012.

SENAC. Olimpíada do Conhecimento: educação profissional mostra seu valor. In: *Correio do SENAC*, ano 60, n. 698, mar./abr. 2010. Disponível em: <http://www.senac.br/media/10176/correio698.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista (Coordenadores Pedagógicos)

1. Que análise você faz sobre os dados referentes à sua escola nos quesitos:
 - ✓ Taxas de matrículas, abandono/evasão, reprovação/retenção e distorção idade/série;
 - ✓ Alunos beneficiados com auxílio financeiro de programas sociais.
2. Considerando todos esses dados, quais as ações que você enquanto coordenador pedagógico tem feito junto aos professores, alunos e famílias?
3. E quais seriam suas maiores dificuldades no trabalho escolar?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados, pelo telefone (67) 3411-3654.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: Desafios à gestão escolar em contextos adversos

Pesquisadora Responsável: Ana Paula Moreira de Sousa **Telefone para contato:** (67) 9696-2634

A intenção da pesquisa *Desafios à gestão escolar em contextos adversos* é suscitar reflexões e problematizações acerca dos desafios postos aos coordenadores pedagógicos diante de problemáticas que são aduzidas no cotidiano escolar. Seu objetivo geral é analisar os desafios à gestão da alfabetização em contextos escolares adversos.

Sendo sujeito dessa pesquisa, sua participação não trará nenhum tipo de risco, prejuízo, desconforto ou lesão. Portanto não haverá, em decorrência dessa participação, indenizações ou despesas. Sua participação é relevante e imprescindível tanto para a sociedade em geral quanto para sociedade científica, pois, ajudará no esclarecimento de vários elementos atinentes ao desenvolvimento da pesquisa tanto na formação quanto após a formação. Deste modo, sua participação resume-se a responder a entrevista mediante roteiro elaborado previamente. Os dados coletados servirão de suporte para análise que comporá uma pesquisa a ser apresentada na conclusão do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, e se aprovado, publicada nos diversos órgãos de divulgação científica.

O período de sua participação nessa pesquisa resume-se ao tempo de responder a entrevista. Será garantido o sigilo e anonimato, portanto, não há riscos de identificação de sua pessoa ou das respectivas respostas dadas. Há ainda a possibilidade da retirada do

consentimento a qualquer tempo, bastando, para isso, entrar em contato com a pesquisadora já identificada.

Ana Paula Moreira de Sousa

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____,
abaixo assinado, concordo em participar do estudo, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____