

**A atuação do Professor Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: o desafio da intersetorialidade**

**The role of the Pedagogical Coordinating Teacher in the Belo Horizonte Municipal**

**Education Network: the challenge of intersectoriality**

Maria Aparecida Rodrigues da Rocha<sup>1</sup>

Vera Lúcia Nogueira<sup>2</sup>

**Resumo**

Este artigo expõe resultados obtidos em uma pesquisa desenvolvida em nível de mestrado que teve como escopo apontar reflexões sobre a atuação do Professor que atua como Coordenador Pedagógico (PCP) e os desafios para implementação da intersetorialidade entre as políticas públicas. Para atingir o objetivo proposto foi utilizada a abordagem qualitativa e como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Usando como critério de escolha o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foram selecionados 06 Professores Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Para análise dos dados utilizou-se como referência Oliveira (2006), Libâneo (2007), Paro (2016), Lima (2018); Fernandes (2004), Araújo 2007, Esteban (2008), Ernica e Batista (2012). Os Professores Coordenadores Pedagógicos relataram ausência de uma rede de serviços públicos bem estruturados e acessíveis e a existência de muitos obstáculos para a realização de um trabalho interdisciplinar envolvendo a rede intersetorial, principalmente nas escolas de baixo IDEB. Apontaram também dificuldades para lidar com estudantes que vivem em um contexto de demasiada miserabilidade, violência, precárias condições de saúde e habitação exigindo do docente o desempenho de funções atribuídas a outros agentes públicos.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Intersetorialidade. Vulnerabilidade social. Professor coordenador pedagógico.

This article exposes part of the results obtained in a research developed at the master's level and aims to point out reflections on the role of the Professor who works as a Pedagogical Coordinator (PCP) and the challenges for the implementation of intersectoriality between public policies. To achieve the proposed objective, the qualitative approach was used and semi-structured interviews were used as the data collection technique. Using the calculation criteria of the Basic Education Development Index (IDEB), 06 PCP from the Belo Horizonte Municipal Education Network were selected. For data analysis, dialogue with Oliveira (2006), Libâneo (2007), Paro (2016), Lima (2018); Fernandes (2004), Araújo 2007, Esteban (2008), Ernica and Batista (2012). The PCPs reported the absence of a well-structured and accessible

<sup>1</sup> Mestre em educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2017- 2019). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2004-2007). Possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais (FEAD) e especialização em Gestão Social. Atualmente atua como pedagoga na Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

<sup>2</sup> Doutora (2009) e Mestre (2002) em Educação (FaE/UFMG). Pedagoga (1995) pela mesma Instituição. Pesquisadora da História da Educação e líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação NEPHE/FaE/UEMG. Realizou estágio de pós-doutoramento na FaE/UFMG sob a supervisão do prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana (PPGE) e do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

public service network and the existence of many obstacles to carrying out interdisciplinary work involving the intersectoral network, especially in schools with low IDEB. They also pointed out difficulties in dealing with students who live in a context of too much poverty, violence, precarious health and housing conditions, demanding that the teacher carry out functions assigned to other public agents.

**Keywords:** School management. Intersectorality. Social vulnerability. Pedagogical coordinating teacher.

## **Introdução**

Até os anos de 1990, a maioria dos países latino-americanos não haviam-conseguido a universalização da Educação Básica. Nesse sentido, a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, apontou diretrizes para as políticas educacionais dos países mais pobres. A argumentação para estas mudanças era proveniente de documentos produzidos pelos Organismos Internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) que orientavam os governos latino-americanos a buscarem uma transformação produtiva com equidade social utilizando a educação como um meio privilegiado de distribuição de renda e garantia de mobilidade social (OLIVEIRA, 2006).

O processo de ampliação do acesso à Educação Básica ocorreu, nesse sentido, concomitante à implementação de um novo formato de gestão pública. Pretendia-se superar a tradicional forma de gestão estatal estabelecendo o Estado como promotor e regulador do desenvolvimento mediante um modelo de administração mais gerencial (SCAF, 2017). No âmbito das políticas públicas educacionais, objetivava-se a melhoria da qualidade da educação por meio de uma administração pública eficaz e eficiente (AFONSO, 2009). Progressivamente o Estado deveria reduzir sua intervenção fomentando o desenvolvimento de uma gestão escolar eficaz com mecanismos de avaliação e regulação mais eficientes.

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, instituíram o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público. Caberia às instituições escolares darem maior ênfase ao trabalho coletivo buscando maior participação da comunidade na gestão escolar. Nesse sentido, Oliveira (2006) e Barroso (2005) ponderam que as reformas educacionais implementadas neste período foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica em um contexto de maior acesso das classes populares à educação escolar, sem, contudo, aumentar os custos da expansão. Aumentou-se, dessa forma, a possibilidade de piorar o estado de funcionamento da escola, não em função da condição dos sujeitos, mas da falta de investimentos.

Nessa perspectiva, Libâneo (2007) salienta que, ao mesmo tempo em que se propôs ações de descentralização dos serviços educacionais, incentivando a participação dos sujeitos nos processos educativos das instituições escolares, expandia-se o controle das políticas em nível central com a definição de padrões de aprendizagem e criação de um sistema nacional de avaliação de desempenho das escolas e dos sistemas educacionais.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instrumento que objetiva embasar a condução de políticas públicas com vistas à melhoria de sua qualidade em todos os âmbitos, foi criado neste cenário, especificamente no ano de 2007. (LIMA, 2010). O IDEB é resultado da mensuração da taxa de rendimento escolar, contendo dados da aprovação e reprovação, e das médias adquiridas pelos estudantes nos exames em larga escala, aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados obtidos pelas instituições são divulgados, periodicamente, fomentando a elaboração de *rankings* gerando comparações indevidas e responsabilizando os profissionais pelo mau desempenho dos estudantes, lidos muitas vezes como fracasso escolar, sem considerar o contexto em que são produzidos.

Nesse sentido, Esteban (2008) e Gomes e Melo (2018) advertem que a simples instauração de mecanismos de mensuração do conhecimento, sem as intervenções necessárias, não gera melhorias no processo de ensino e aprendizagem, o que tem sido evidenciado no crescimento de resultados insatisfatórios ao longo dos anos.

Notabilizou-se que a autonomia dada às escolas contrastava com o controle exercido pelo Estado por intermédio das avaliações, pois, em uma lógica bastante perversa, fomentou-se a responsabilização da instituição escolar e dos seus sujeitos pelo desempenho da escola, sem considerar o contexto em que estes resultados eram produzidos (PARO, 2016). Assim sendo, Esteban (2008) pondera que a maior concentração do baixo desempenho logrados nos testes estava nos grupos subalternizados, circunstância que exige reflexão.

Libâneo (2007) e Oliveira (2006) apontam que as mudanças nas formas de gestão e organização escolar, ocasionaram impactos inegáveis ao desenvolvimento das atividades dos sujeitos escolares. O processo de reestruturação das políticas educacionais trouxe novas demandas aos profissionais da educação, incumbindo-os de novas atribuições. Nota-se uma maior flexibilidade nas estruturas curriculares e nos processos de avaliação, corroborando a ideia de que há novos padrões de organização do trabalho escolar, exigindo por isso, um novo perfil docente. Exige-se o domínio de novas práticas, consideradas como naturais e imprescindíveis aos trabalhadores tais como: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; participar dos períodos dedicados ao planejamento; colaborar

com as atividades de articulação da escola com as famílias, comunidade e outras políticas públicas; fazer representação junto aos conselhos escolares, elaborar projetos, a discutir coletivamente sobre o currículo e a avaliação dentre outras atribuições (OLIVEIRA, 2006).

A expansão do ensino, com a utilização da instituição escolar como meio de superação da pobreza, priorizando os segmentos mais pobres, repercutiu no cotidiano escolar. Assim, novas incumbências atreladas à implementação dos sistemas de avaliação têm imposto aos docentes maiores responsabilidades sobre o sucesso ou fracasso dos estudantes ocasionando um processo de intensificação do trabalho docente e ampliação do seu raio de ação com maior desgaste e insatisfação por parte dos trabalhadores (OLIVEIRA, 2006). Nesse cenário, Duarte (2010) informa que a impossibilidade de responder a todas as questões que emergiram e que têm emergido com essas mudanças estruturais têm gerado sofrimento, insatisfação, frustração, cansaço e adoecimento destes profissionais.

O enfrentamento das desigualdades sociais, por exemplo, é uma questão bem complexa e exige a integração com diversas políticas demandando maior intersetorialidade da educação com outras políticas sociais, tais como saúde, assistência social, moradia, trabalho e emprego. Para Paro (2016), o Estado tem se mostrado inteiramente desinteressado pela apropriação do saber por parte das camadas pobres e majoritárias da população que passaram a acessar a escola pública. O autor aponta que houve uma mudança no perfil dos estudantes, mas a concepção de educação, por parte da escola continua a mesma. Nesse cenário de ampliação das atribuições docentes, no qual se complexificam as atividades que extrapolam o ambiente da sala de aula, criou-se na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), a função de Professor Coordenador Pedagógico (PCP).

Com base na importância da investigação dessas ações, este trabalho apresenta resultados encontrados em uma pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado no Programa de Pós-Graduação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG), cujo objetivo geral foi investigar a atuação do PCP na RME-BH. Este artigo tem como escopo apontar reflexões sobre a atuação do PCP e os desafios para implementação da intersetorialidade entre as diversas políticas públicas da cidade de Belo Horizonte. Para isso, foi organizado em três seções. Na primeira, apresenta-se o contexto de criação do cargo de coordenador e o da pesquisa; a segunda discute sobre a relação entre a vulnerabilidade social e as políticas intersetoriais e, por fim, analisa-se a atuação dos coordenadores pedagógicos no diálogo com a rede intersetorial.

## **1 A coordenação pedagógica RME-BH e a pesquisa realizada**

A função de Coordenação Pedagógica na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte foi instituída em 1997<sup>3</sup>, compondo-se por uma equipe formada pelo diretor, vice-diretor e um professor que deveria exercer a função de Professor Coordenador Pedagógico (PCP), atrelada à gestão democrática das escolas, sendo uma de suas principais atribuições a articulação coletiva do projeto político da instituição escolar. Ressalta-se que, diferentemente de vários outros estados e municípios, a RME-BH possibilitou aos professores licenciados nas diversas disciplinas o desempenho da função de coordenação pedagógica, tornando desnecessária a graduação em curso de Pedagogia.

A criação do cargo de PCP, realizada no bojo das reformas educacionais na década de 1990, segundo Fernandes (2004), surge como uma proposta que demonstrava uma preocupação com novas formas de gestão que fossem mais democráticas e menos centralizadoras. Com essa alteração, os docentes começam a assumir funções antes destinadas à gestão da escola (LIBÂNEO, 2007). Caberia ao PCP a articulação coletiva do processo de construção do Projeto Político Pedagógico, a responsabilidade pela condução das reuniões pedagógicas, a realização de reuniões com os familiares, a participação no Colegiado e no Conselho de Classe. Caberia, ainda, desenvolver ações de articulação do trabalho coletivo de modo a fortalecer as relações democráticas dentro da escola e, cotidianamente, criar oportunidades para a participação e discussão dos problemas concretos vividos pela escola, buscando coletivamente saídas para enfrentar os obstáculos presentes no processo de ensino e de aprendizagem, mobilizando a escola e seus sujeitos envolvidos nesse processo. O PCP também deveria realizar atendimentos individualizados aos pais e aos estudantes e, uma vez percebendo violações de direitos<sup>4</sup>,—deveria, também, fazer um trabalho de articulação com a rede de proteção: Conselhos Tutelares, Ministério Público (MP), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Unidade Básica de Saúde (UBS) dentre outros.

Dito isso, para a realização da pesquisa foi utilizada uma abordagem qualitativa e, como técnicas de coleta de dados, a observação participante do cotidiano escolar e a entrevista semiestruturada com os professores. Foram escolhidas seis escolas da RME-BH, usando como critério de seleção o IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental, referente ao ano de

3 Por intermédio da Portaria SMED/SMAD N° 008/97, expedida pela Secretaria Municipal de Educação, que “Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências”. Documento disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEducacao.do?method=DetalheArtigo&pk=1017111>. Acesso em 27 de novembro de 2018.

4Atentado aos direitos do cidadão, por ação ou omissão, que infrinja norma ou disposição legal, ou contratual, podendo se dar mediante negligência, discriminação, violência, crueldade ou opressão. (BELO HORIZONTE, 2007)

2015, disponibilizados no portal do INEP. Foram selecionadas as três escolas com maiores IDEB e as três escolas com menores IDEB. Como sujeitos da pesquisa foram escolhidos seis PCP que atuavam nessas instituições, denominados nestes artigos de PCP 1, PCP 2, PCP 3, PCP 4, PCP 5 e PCP 6. Dialogou-se com autores que discutem temáticas, como políticas públicas educacionais, avaliação escolar, vulnerabilidade social, pobreza e desigualdade tais como: Oliveira (2006), Libâneo (2007), Paro(2016), Lima (2018); Fernandes (2004), Araújo 2007, Esteban (2008), Ernica e Batista (2012); Garcia e Hillesheim (2017), Ribeiro e Vólvio (2017) dentre outros.

## **2 Vulnerabilidade social e intersetorialidade**

A expansão da cobertura educacional priorizando os segmentos mais pobres, iniciada sobretudo a partir dos anos de 1990, provocou muitas mudanças no cotidiano das instituições educacionais. A utilização da educação como um meio para a superação das condições de pobreza tem exigido maior intersetorialidade<sup>5</sup> entre a educação e outras políticas sociais, tais como saúde, assistência social, moradia, trabalho e emprego. A implementação de programas de combate à pobreza, como o Bolsa Família, por exemplo, exigiu das instituições escolares estratégias de articulação, sobretudo com as políticas de Assistência Social e de Saúde (GARCIA & HILLESHEIM, 2017). Neste programa há transferência direta de recursos pecuniários do Estado às famílias, sendo o repasse vinculado a condicionalidades<sup>6</sup>, como a frequência escolar, a manutenção da vacinação das crianças, em dia, e a realização de pré-natal pelas gestantes.

Segundo Yannoulas e Soares (2010), essas condicionalidades objetivam possibilitar às famílias o acesso a serviços sociais básicos, buscando romper ciclos intergeracionais de reprodução da pobreza. O descumprimento destas condicionalidades pelas famílias indica uma possível situação de vulnerabilidade, risco social<sup>7</sup> ou de violação de direitos sociais,

<sup>5</sup>Princípio de gestão das Políticas Sociais que privilegia a integração das políticas em sua elaboração, execução, monitoramento e avaliação. Busca superar a fragmentação das políticas, respeitando as especificidades de cada área. (BELO HORIZONTE, 2007)

<sup>6</sup>As condicionalidades são compromissos assumidos pelas famílias junto ao Governo Federal na área de Educação e Assistência. Trata-se de condições que devem ser cumpridas para evitar que o benefício pecuniário seja cancelado, bloqueado ou suspenso. As condicionalidades na Educação estão relacionadas à frequência escolar. É exigido que as crianças e adolescentes frequentem a escola, garantindo a frequência mínima de 85 da carga horária mensal do ano letivo. Na Saúde, as gestantes e nutrízes devem fazer o pré-natal e manter as crianças com até sete anos de idade com o cartão de vacinação em dia, além da realização do acompanhamento nutricional pela Unidade Básica de Saúde.

<sup>7</sup> O risco deve ser entendido como evento externo, de origem natural, ou produzido pelo ser humano, que afeta a qualidade de vida das pessoas e ameaça sua subsistência. Os riscos estão relacionados tanto com situações

evidenciando a necessidade de intervenção das diversas políticas públicas, situação que desafia os profissionais da educação que, recorrentemente, trabalham em um contexto de múltiplas precariedades, principalmente nas escolas públicas periféricas.

Nesse sentido, Érnica e Batista (2012), discorrendo sobre os níveis de vulnerabilidade social, presentes nos territórios, e os impactos que estes fatores geram na oferta e nas oportunidades educacionais, apontam que, quanto maior os níveis de vulnerabilidade do entorno escolar, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas pelas instituições. Para os autores, as notas obtidas a partir do desempenho das escolas no IDEB reforçam essa correlação pois, quanto maior a vulnerabilidade dos territórios nos quais as escolas estão situadas, menores tendem a ser as notas do IDEB. Os territórios de alta vulnerabilidade social acumulam desvantagens que restringem as condições de realização de uma oferta educacional de qualidade. Dessa forma, as escolas situadas nas áreas menos vulneráveis tendem a acumular vantagens em relação as escolas localizadas em territórios mais vulneráveis, permitindo um melhor funcionamento e, conseqüentemente, a apresentação de melhores resultados.

Desse modo, é possível perceber cinco mecanismos por meio dos quais o território vulnerável tende a restringir as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas nele situadas. O primeiro seria a desigual distribuição de equipamentos sociais. Os autores afirmam que, nos territórios de alta vulnerabilidade a cobertura de equipamentos públicos, visando a garantia de direitos sociais, é baixa. As escolas de Ensino Fundamental, as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e os telecentros são os equipamentos públicos estatais mais presentes nos territórios. Conseqüentemente, a escola torna-se uma referência para as famílias nesses territórios, e muitas vezes, os docentes têm dificuldades para lidar com estudantes que vivem em um contexto de muita violência, precárias condições de saúde e habitação, obrigando a escola a lidar com essas necessidades, sem poder contar com o apoio de uma rede de serviços públicos bem estruturada e facilmente acessível (ERNICA E BATISTA, 2012).

O segundo mecanismo, ou processo produtor do efeito de território, apontado por Érnica e Batista (2012), é a distribuição da matrícula na Educação Infantil, pois os territórios mais vulneráveis concentram famílias com menos recursos culturais e são, por esse motivo, mais distantes da cultura letrada e do universo escolar. O desencontro entre os recursos culturais das famílias e a cultura escolar é reforçado pelo *déficit* de oferta de Educação Infantil para as famílias mais vulneráveis.

O terceiro mecanismo, citado pelos autores, é a internalização da questão social pelas escolas. As escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade social são comumente compostas por estudantes residentes no entorno do território, cujas famílias apresentam baixos recursos culturais. Para os autores, estas escolas são um microcosmo do território de alta vulnerabilidade social, sendo uma continuidade dele e, portanto, apresentando os mesmos problemas. Imersas nesse contexto, repetidamente, as instituições escolares não conseguem superar esses padrões do entorno, não sendo possível criar um ambiente escolar que assegure o trabalho docente e a aprendizagem dos estudantes. Normalmente, essas escolas são encaradas como uma extensão da rua e como espaços “mal frequentados”, sendo evitadas pelas próprias famílias, pois acreditam que expõem os estudantes justamente aos riscos que as famílias querem evitar. Segundo Ernica e Batista (2012) escolas com perfil discente mais heterogêneo também apresentam problemas, mas de uma forma mais diluída, sendo possível, em função dessa característica, geri-las melhor.

O quarto processo indutor do efeito do território são as desvantagens da escola, de meios vulneráveis, no processo denominado, pelos autores, de quase mercado, caracterizado pela concorrência entre as famílias por matrículas em estabelecimentos que atendam melhor suas expectativas educacionais. Não apenas as famílias buscam por estas instituições, as escolas concorrem pelos estudantes que melhor atendam às suas exigências atitudinais e acadêmicas. Além da concorrência envolvendo os estudantes, há também disputas entre os professores, coordenadores pedagógicos e diretores que buscam ocupar os postos de trabalho em escolas de maior prestígio na hierarquia, deixando as escolas que estão localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social em posição de desvantagem. Os autores apontam que as escolas situadas em territórios de menor vulnerabilidade social conseguem atrair mais facilmente o ingresso de profissionais mais qualificados e engajados. Da mesma forma, a busca das famílias por escolas de melhor reputação, e das escolas por estudantes que melhor atendam às suas expectativas de comportamento e desempenho, ocasionaria uma concentração de estudantes com maior nível socioeconômico em algumas escolas consideradas de prestígio, o que possibilitaria à instituição escolar uma melhor gestão dos espaços e tempos de aprendizagem (ERNICA E BATISTA, 2012).

Sendo assim, as escolas localizadas nas áreas de maior vulnerabilidade, consideradas escolas de menor prestígio, acabam concentrando um maior número de estudantes com baixo nível socioeconômico. Esse fator levaria ao aprofundamento das desigualdades e da hierarquia de prestígio entre as escolas. Ao consolidar-se como escolas que atendem estudantes com menores recursos culturais, algumas famílias que residem no entorno, por



possuírem maiores expectativas educacionais, evitam estas instituições e buscam matricular seus filhos em escolas consideradas mais organizadas e situadas em áreas de menor vulnerabilidade social (ÉRNICA E BATISTA, 2012).

Assim como Érnica e Batista (2012), Costa e Koslinski (2011) também abordam o fenômeno do quase mercado, nas escolas, ao discorrer sobre “a disputa por escolas públicas que não são caracterizadas como de elite ou de excelência, mas que têm a reputação de escolas de boa qualidade” (COSTA E KOSLINSKI, 2011, p. 246). De acordo os autores, trata-se de um fenômeno pouco estudado no contexto brasileiro e que se expressa por meio de:

dispositivos competitivos postos em ação, tanto por famílias em busca de melhores oportunidades educacionais quanto pela burocracia educacional, os quais têm papel ativo no processo de escolha das escolas pelos pais e dos alunos pelas escolas. O fenômeno se articula à intrincada rede de hierarquias sociais marcada pela desigualdade de oportunidades na sociedade brasileira. O patrimônio de relações sociais disponível aos atores é fortemente mobilizado nos casos em que, diante de uma oferta escolar insatisfatória, a luta por uma melhor oportunidade ocupa lugar de destaque nas estratégias de muitos indivíduos e famílias. (COSTA E KOSLINSKI, 2011, p.246)

De acordo com esses autores o fenômeno do quase mercado é oculto porque não há mecanismos formais, explícitos, de seleção de estudantes nos estabelecimentos de ensino. Em sua maioria, as redes públicas não realizam processos seletivos para entrada em uma ou outra escola. No entanto, há escolas consideradas mais conceituadas, com alta demanda de inserção de estudantes, nas quais a seleção ocorre de forma velada. A existência de uma reduzida independência da gestão escolar, tem levado a artifícios como o de esconder vagas ou a rejeição de estudantes. Dessa forma, algumas escolas consideradas de boa qualidade, atuam com procedimentos velados para selecionar os estudantes que serão inseridos na instituição, podendo utilizar critérios como a origem social e as redes de contatos.

Nesse contexto, de implementação de políticas públicas com foco na expansão da Educação Básica, com progressiva desresponsabilização do Estado, de uma conjuntura de fomento à gestão democrática, na qual se utiliza a educação escolar para realização de políticas de combate à pobreza que condicionam recebimentos de recursos pecuniários à frequência escolar, é imprescindível refletir sobre os impactos dessas ações para os sujeitos que atuam nessas instituições.

### **3 Atuação dos PCP e o diálogo com a Rede de Políticas Intersectoriais**

A pesquisa de campo realizada nas seis instituições escolares evidenciou uma caracterização espacial bastante diferenciada entre algumas escolas. As escolas 01, 02 e 03,

correspondentes às que apresentaram menor IDEB, são caracterizadas pelos PCP como escolas de “comunidade”, de “periferia”. A Escola 01 fica localizada dentro de uma comunidade e, para a PCP 01, essa proximidade espacial com a comunidade é ressaltada com expressões como “parede e meia com a escola” e “uma comunidade que começa nos nossos muros” com estudantes oriundos de uma série “de vilas e tudo mais”. Assim como a PCP 01, a PCP 03 também destaca a proximidade da escola com as vilas e favelas de cujo entorno vêm os estudantes. Na escola 02, embora a PCP não tenha falado, especificamente, sobre a localização espacial, afirma que a escola tem um perfil diferenciado. O termo miséria aparece em suas falas para caracterizar a situação dos estudantes, pois acredita que o termo pobreza atenua a situação vivenciada por eles. A PCP 02 afirma que os estudantes são “empurrados” pela sociedade de modo a mantê-los sempre no espaço escolar, um dos únicos equipamentos públicos do território.

As escolas 04, 05 e 06 representam as escolas com maiores IDEB. A Escola 4 situa-se bem próxima a área central do município de Belo Horizonte. A PCP 04, assim como a PCP 01, utiliza o termo comunidade ao diferenciar o público atendido na Escola 04 de outras escolas nas quais já atuou. Afirma que essa Escola é diferente de outras, justamente por não atender tantos estudantes de “comunidades” e, em função disso, atrair estudantes com boas condições financeiras. A localização espacial destas-três escolas difere da localização das outras escolas de IDEB baixo, pois apresentam ruas mais amplas e mais arborizadas. Inclusive, a Escola 06 localiza-se em frente a uma renomada escola da rede privada.

Os PCP das escolas com alto IDEB afirmam que há uma grande procura por vagas, inclusive de famílias de outros municípios, o que as leva a, estrategicamente, apresentarem comprovantes de residências de amigos ou parentes que residem próximo à escola desejada, obtendo, assim, uma vaga mais distante da moradia da família. Trata-se de famílias que, em sua maioria, segundo os PCP, demonstra se preocupar com o processo de aprendizagem dos filhos, inclusive, pagando transporte escolar, ofertando-lhes, assim, uma escola com a qualidade de ensino não encontrada em seus bairros. A PCP 05 menciona uma estratégia bastante inusitada para reconhecer as escolas com alto IDEB: no horário de início e término das aulas, observa se há muitos transportes escolares ou carros particulares, responsáveis pelo deslocamento dos estudantes que vem de outros bairros.

Os PCP 05 e 06 apresentam os estudantes como sujeitos que têm uma grande identificação com escola. Na escola 05, muitos estudantes têm como foco a inserção em escolas de Ensino Médio que sejam de boa qualidade, inclusive, a escola tem parceria com algumas instituições privadas que ofertam bolsas de estudo para aqueles que se destacarem na

instituição. A PCP 04, que atua na escola do 3º IDEB da RME-BH, apesar de afirmar desconhecer essa classificação, diferenciando dos PCP da Escolas 05 e 06, afirma que muitos pais colocam os filhos na escola para evitar que os estudantes frequentem escolas de “comunidade”.

De acordo Ernica e Batista (2012), aparentemente, há uma busca de alguns professores pela inserção em determinadas escolas, consideradas melhores. Segundo a PCP 05, ela sempre foi uma boa professora e que, em função disso, sempre buscou por boas escolas. A prevalência de situações como essa, poderia acarretar a falta de profissionais nas escolas situadas em locais de vulnerabilidade social. Ernica e Batista (2012), Ribeiro e Vóvio (2017) discorrendo sobre a influência da vulnerabilidade social na produção da desigualdade escolar, destacam que ela interfere nas oportunidades educacionais, o que parece se estender até mesmo à questão do provimento do quadro de professores para essas escolas. Para as autoras, o enfrentamento destas desigualdades exige mudanças profundas e amplos esforços na implementação das políticas educacionais, sendo imprescindível a integração com políticas de outras áreas.

A respeito da relação das escolas com as Redes Intersetoriais, vale destacar que, na prefeitura de Belo Horizonte há uma Diretoria de Políticas Intersetoriais que tem como função coordenar as ações intersetoriais da Secretaria Municipal de Educação, juntamente a órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, do qual fazem parte os Conselhos Tutelares, promotorias e Juízes da Vara da Infância, conselheiros de direitos da criança e do adolescente, CRAS, CREAS, Polícia e delegacias especializadas, dentre outros. Essa Diretoria tem como atribuição articular e consolidar demandas intersetoriais em relação aos programas e projetos que visam fortalecer a escola como um local importante na rede de proteção de crianças e adolescentes (BELO HORIZONTE, 2018).

A Diretoria é composta por duas gerências: a Gerência de Articulação Família-Escola e a Gerência de Clima Escolar. Essa tem a função de executar programas, projetos e ações de aprimoramento do clima escolar, por meio da promoção da cultura de paz, de mediação de conflitos e da prevenção e combate à violência escolar, além de fomentar ações que fortaleçam o pertencimento escolar mediante a integração da família e escola. A Gerência de Articulação Família-Escola tem como atribuição coordenar e promover o diálogo e a parceria entre a escola, a família e comunidade, sendo responsável por ações como coordenar a execução do Programa Saúde na Escola, em articulação com a Secretaria Municipal de Saúde, o monitoramento e acompanhamento da frequência escolar de estudantes da RME-BH e de todos os estudantes beneficiários dos Programas de Transferência de Renda, com o objetivo

de garantir a permanência desses nas escolas e o desenvolvimento do processo de aprendizagem com qualidade

Ao ser indagada a esse respeito, a PCP 1 afirma existir uma “Rede de Proteção” para atender as situações mais complexas vivenciadas dentro da instituição escolar, como as violações de direitos, por exemplo. Ela cita o Conselho Tutelar como um dos órgãos mais próximos no enfrentamento dessas questões, mas, adverte que:

Com relação a comunidade é, como eu poderia te dizer? É um contexto tão amplo, é um contexto tão complicado que, às vezes, você não tem o que fazer. O máximo que a gente faz, que em alguns casos é complicado para nós, porque às vezes você tem que denunciar. Essa denúncia parte para outras formas que vão te exigir uma determinada responsabilidade, dependendo dos atores envolvidos nisso a sua integridade física é comprometida, sabe? É muito complicado. Aqui os nossos gestores, sempre tentam nos dá formações que nos permitem lidar com esse tipo de problema. Então nós já tivemos muitas formações. com relação ao clima escolar, a mediação de conflitos, inclusive não se você viu, saiu até uma reportagem sobre isso um dia no MGTV, sobre mediação de conflitos. (PCP 1)

Apesar de afirmar que há uma Rede de Proteção que contribui com a escola, ao ser questionada sobre os órgãos que a compõem, a PCP 1 não soube informar. Aparentemente, ao afirmar a existência dessa ela se estaria se referindo aos órgãos como a Gerência Regional de Educação e o Conselho de classe da escola que intervém de alguma forma nesses casos, não se configurando, portanto, como uma Rede de Proteção, tal como se entende, ou seja, composta por órgãos ligados a diferentes políticas públicas. Diante da ausência de tais órgãos, a PCP 01 ressalta projetos de dentro da instituição escolar para lidar com esses casos conflituosos:

Nós temos aqui a Escola Aberta. Temos uma professora que ela tem um Projeto que se chama Protagonismo Juvenil, e nessa gestão também, nós coordenadores, principalmente, nós tentamos, desenvolver essa questão do protagonismo, sabe? A gente nem sempre busca envolver a família em situações muito corriqueiras; a gente tenta resolver com o próprio aluno, dele se responsabilizar pelas suas atitudes. É ... Então nós temos a ação de professores, igual essa professora que nós temos de laudo [médico], que ela é muito atuante, que ela está desenvolvendo um projeto de protagonismo, de empreendedorismo. Ela tem um grupo de alunos. Ela trabalha com esses meninos, mostra para eles possibilidades diferentes, que a escola também trabalha, mas como ela é mais atuante... a questão do abuso e tudo mais. Nós também fizemos intervenções em relação a isso, esse mês nós estamos trabalhando isso. (PCP 1)

A PCP 04, ao ser questionada em relação a ajuda de outros órgãos da Rede de Proteção afirma que a escola tem poucos casos que demandam intervenção de outros órgãos. O contato maior da escola é com a Polícia Militar e a Guarda Municipal, que são acionadas nos casos mais graves:

Só quando são casos muito graves (...) nesse caso, acaba sendo a minoria, pra chegar acionar é a minoria. Esse ano, eu não me recordo de ter tido nenhuma questão que foi para órgãos, não, mas é muito comum nesse período que eu estive aqui e que eu estive lá na [outra escola onde atuou] dentro da Prefeitura. Eu já vi acionar polícia, Guarda Municipal, família; Conselho Tutelar eu nunca vi, não. Geralmente é polícia, Guarda. Antigamente quando a guarda municipal ficava dentro de escola. La, [escola anterior onde atuou] a gente acaba chamando para algum tipo de intervenção. (PCP 02)

Em relação aos casos de abusos e negligência familiar, a PCP 04 afirma que esses casos ficam mais nos órgãos da Assistência Social. Indagada sobre a relação com eles, a PCP 04 cita um caso de um estudante que seria acompanhado pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) que é uma unidade pública da política de assistência social localizada nos territórios mais vulneráveis e integrante do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) conforme relatado abaixo:

A gente tem um caso aqui nessa escola no turno da manhã. Tinha um aluno que ele era assistido pelo CRAS e já foi pego por conta do tráfico de drogas. Não sei te precisar. Mas, aconteceu alguma coisa assim, ele é infrequente [outra coordenadora] fala que ele foi muito bem orientado. Ele foi orientado: você tem que ir à escola porque a mãe precisa do Bolsa Família, Bolsa escola, né? É um aluno que o pessoal do CRAS acompanha. É um aluno que deu problema aqui que a direção ficou de enviar até um relatório para o CRAS falando desse aluno. Me parece que eles já tiveram aqui esse ano para falar desse aluno. Talvez para olhar a questão da frequência. Mas, fora isso, esse ano, eu estando na coordenação, não percebi nenhuma atuação não. (PCP 04)

Quanto à presença e necessidade de intervenção de outros órgãos, juntamente com a educação, a PCP 03 relatou que, “quanto mais o público é de periferia, mais as instituições se ausentam”. O único equipamento próximo à escola é uma Unidade Básica de Saúde (UBS). Segundo a PCP que atua junto a PCP 03, raramente, e com muita demora, conseguem incluir alguma criança no atendimento psicológico, e quando conseguem, nem sempre os pais se responsabilizam pelo acompanhamento. Esse contexto, apontado pela PCP 03, corrobora os apontamentos de Ernica e Bastista (2012) sobre a desigual distribuição de equipamentos sociais nos territórios mais vulneráveis. A PCP 01 também corrobora os apontamentos desses autores ao afirmar que a escola é um dos únicos equipamentos públicos presentes no território.

Ao apontar um grave problema com relação à infrequência escolar, a PCP 02 é questionada a respeito da ajuda de outros órgãos. De acordo com as orientações da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, nos casos de os estudantes apresentarem muitas faltas, é obrigatória a comunicação ao Conselho Tutelar, cabendo a este órgão tomar as providências cabíveis. No entanto, aparentemente, a escola lida sozinha com esta questão:

A frequência a gente tem problemas. Hoje mesmo eu entreguei uma lista para a secretaria, né? Porque ligo para os alunos; o ano passado foram muitos alunos infrequentes. Esse ano, vou falar do oitavo e do nono. Eu já tenho uma aluna com 51 faltas. Eu já fiz intervenção com a família, já fiz intervenção com a aluna. Ela simplesmente falou que não quer estudar. É... Eu tenho uma outra aluna com 37 faltas, que também já conversei com a família, que na verdade, essa mora com as tias. Então a gente tem um problema sério aqui na comunidade. Agora no segundo semestre vira um ... Fica muito difícil! (...) Olha, tinha o Bolsa Família. Eu não tenho visto o Bolsa Família aqui mais. Não tenho visto aqui mais. Nem sei se existe. Tem não! Vou ser sincera! (PCP 02)

Nota-se um desconhecimento da rede socioassistencial pela PCP. Ao ser questionada sobre os órgãos existentes ressalta que “tinha visto o Bolsa Família”. No entanto, o Bolsa Família não é um órgão, mas sim um Programa de Transferência de Renda. Indagada sobre a existência de casos de abusos e outros atos infracionais na escola a PCP 02 ressalta que:

A gente convive com isso tudo, você tem que saber. Por exemplo, o aluno tá sofrendo abuso, você tem que saber como chegar nessa família. Porque existe o abuso sexual, mas existem vários outros abusos menores que existem por aí (...) Ontem eu recebi um vídeo, não sei por que, quem filmou, de uma mãe batendo em um filho, aluno nosso aqui. (...) Eu tenho uma aluna que foi para um abrigo, por exemplo, ela saiu desse abrigo e assim... enquanto nós não fomos na casa da menina para levar ela para a escola ela não voltou. Com todas as redes externas, CRAS, Conselho Tutelar, quem que chegou para trazer a menina de volta foi a escola. (...) Eles [órgãos externos] podem até chegar, mas quem faz o caminho de volta é a escola. (PCP 02)

Percebe-se que a PCP 02 consegue fazer leituras em relação às violações de direitos vivenciadas pelos estudantes, inclusive demonstrando conhecimento em relação a tipos de violências que são veladas socialmente. Percebe-se um distanciamento da escola em relação aos órgãos que deveriam intervir em casos de violência doméstica, abuso sexual e outras violações de direito, conforme ponderou a PCP 02. Além do distanciamento da rede de apoio, percebe-se também uma descrença em relação a estes órgãos e uma valorização e responsabilização da instituição escolar, pois de acordo a PCP, estes órgãos “podem até chegar, mas quem faz o caminho de volta é a escola.” A escola parecer já ter assimilado como sua atribuição todas as intervenções em casos como esses, inclusive desempenhando o papel de outros órgãos.

Sobre esse assunto, a PCP 05 esclareceu que tem uma boa parceria com o Família-Escola, Programa criado pela Secretaria Municipal de Educação, em 2010, responsável pelo acompanhamento da frequência escolar e, também, com o Conselho Tutelar. No entanto, afirma que não tem muitos problemas para mobilizar os órgãos. Percebe-se que, apesar de

demonstrar um desconhecimento em relação à existência de uma Diretoria específica para tratar das políticas intersetoriais, a PCP 05 cita o Projeto Família-Escola ligando-o ao acompanhamento da frequência, uma de suas atribuições. No entanto, afirma que não tem demanda para acionar outros órgãos, principalmente pelo fato de a escola não apresentar um índice alto de indisciplina.

Quando questionado em relação à existência de casos de violência ou negligência, e sobre a Rede de apoio, o PCP 06 relata que:

A gente tem os casos de negligência, de abusos, abuso sexual, inclusive. Só que a escola tem conseguido atender esses casos de forma bem objetiva. A gente tem apoio do Conselho Tutelar, temos agora o apoio da Guarda Municipal e ela fica todos os dias até as 16 horas. A gente tem tratado esses assuntos, as demandas que chegam para mim eu tento buscar ao máximo, entender o que está acontecendo, construir um relatório, encaminhado para a coordenação geral que vai sentar com a direção e repassar para as autoridades, para os órgãos responsáveis. (PCP 06).

Percebe-se que, na escola 06, já há um fluxo de atendimento mais bem elaborado para atendimento das ocorrências. O PCP 06 afirma a ocorrência destes casos na escola, mas aponta um fluxo de acompanhamento bem delineado.

Conforme ressaltado por Ernica e Batista (2012), nas escolas com perfil discente mais heterogêneo, os problemas se revelam de uma forma mais diluída, sendo possível, em função dessa característica, geri-los de forma mais eficiente. Aparentemente, esse é o perfil da Escola 5, que segundo a PCP, apresenta baixíssimo índice de indisciplina e violação de direitos, não sendo necessária a intervenção de órgãos externos à escola com tanta frequência. Esse parece ser, também, o perfil da Escola 06, que, segundo o PCP 06, tem problemas com violações de direitos, mas conta com apoio de outros órgãos, além de demonstrar o conhecimento de um fluxo de atendimento que se inicia com ele até chegar aos órgãos competentes, evidenciando tratar-se de um fluxo mais sistematizado se comparado as outras instituições escolares.

Diferentemente deste perfil, os PCP que representam as Escolas 01, 02 e 03 afirmam a existência de um contexto de muita indisciplina e violações de direitos. Segundo Ernica e Batista (2012), as instituições escolares com esse perfil, muitas vezes não conseguem superar esses padrões do entorno, sendo difícil criar um ambiente escolar que assegure o trabalho docente e a aprendizagem dos estudantes. Ao que parece, esse é o perfil das escolas que apontam um volume muito grande de demandas apresentadas pelos estudantes, sendo a escola um dos únicos equipamentos públicos presentes nos territórios. Os PCP demonstram um distanciamento de outros órgãos em relação a instituição escolar, além do desconhecimento de um fluxo de atendimento dentro da própria RME-BH.

## **Considerações finais**

É inegável que as medidas de descentralização e de difusão da ideia de autonomia administrativa e pedagógica das instituições escolares públicas, iniciadas nos 1990, atreladas à ampliação do controle do Estado, por intermédio dos testes de larga escala, provocaram mudanças nas formas de gestão escolar, alterando o perfil das instituições educacionais, demandando novas ações dos docentes e tornando o cotidiano ainda mais complexo. O direito de acesso à Educação como uma garantia constitucional a todos os sujeitos é um grande avanço nas políticas educacionais e trazem novos desafios aos gestores escolares, como vimos.

Assim, a pesquisa evidenciou que o professor que assume a função ou o cargo de Coordenador Pedagógico teve seu raio de atuação ampliado formalmente. Ele deixa de exercer a docência em sala de aula responsabilizando-se por novas atribuições que exigem o domínio de novas habilidades que vão além da sua formação inicial, sendo, frequentemente, obrigado a desempenhar funções de Assistente Social, Psicólogo e Enfermeiro. Evidenciou, também, que as escolas de baixo IDEB localizam-se em locais de grande vulnerabilidade social, apresentando uma necessidade maior de intervenção de diferentes órgãos públicos. Desse modo, observa-se que quanto maior a vulnerabilidade territorial onde a escola está inserida, maior a ausência de outros órgãos públicos. As Unidades Básicas de Saúde são os únicos estabelecimentos públicos conhecidos pelos Professores Coordenadores nos territórios, mas percebe-se, também, uma dificuldade de acesso aos serviços ofertados por estes equipamentos.

Os Professores Coordenadores Pedagógicos realizam atendimento individualizado, aos pais e aos estudantes, sendo função destes profissionais também fazer um trabalho de articulação com a Rede de Proteção, isto é, com os Conselhos Tutelares, Ministério Público (MP), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Unidade Básica de Saúde (UBS) dentre outros. A esse respeito, de modo geral, a pesquisa evidenciou que há um desconhecimento dos Professores Coordenadores Pedagógicos em relação à articulação com os serviços ofertados pela Rede de Proteção Socioassistencial.

Quanto à relação com os órgãos dessa Rede, percebe-se que a demanda de articulação, postas aos Professores Coordenadores Pedagógicos, diferem nas escolas de alto e baixo IDEB. Os Professores Coordenadores das três escolas com alto IDEB afirmam que há um baixo índice de ocorrência de indisciplina e violações de direitos, nas escolas onde atuam, não sendo necessária a intervenção de órgãos externos com tanta frequência. Entre as Professoras



Coordenadoras Pedagógicas, três relataram dificuldades para lidar com estudantes que vivem em um contexto de demasiada miserabilidade, violência, precárias condições de saúde e habitação.

Atuando em um contexto que não apresenta muita demanda, uma das Professoras Coordenadoras destacou a boa parceria com o Programa Família-Escola, responsável pelo acompanhamento da frequência escolar, além do Conselho Tutelar. Também, observou-se que apenas em uma das Escolas, há um fluxo de atendimento às situações de violação de direitos bem delineado, iniciando pela avaliação do Professor Coordenador pedagógico, passando pela direção escolar até chegar aos órgãos competentes externos à escola.

Entre os órgãos mais mobilizados, observa-se que o contato mais frequente, de modo geral, é com Polícia Militar e a Guarda Municipal, que são acionados nos casos mais graves, além do Conselho Tutelar, um dos órgãos mais citados pelos PCP, mas que é visto como um agente punidor e não como um órgão que compõe o Sistema de Garantias de direitos das crianças e dos adolescentes.

Embora exista a possibilidade de atendimento às demandas das escolas, percebe-se que há um distanciamento da escola em relação aos órgãos que deveriam intervir em casos de violência doméstica, abuso sexual, negligência familiar, dentre outras violações, situações com as quais os PCP convivem, diariamente. A ausência de uma articulação mais efetiva com a Rede de Proteção acaba deixando a escola com a responsabilidade de intervenção diante de casos de alta complexidade e que exigiriam a intervenção de atores de outras políticas, levando à descrença em relação à possibilidade de contribuição de outros órgãos governamentais por meio de um trabalho intersetorial. No entanto, aparentemente, alguns PCP já assimilaram, como parte de seu trabalho, a realização de atribuições que deveriam ser realizados por outros órgãos. Dessa forma, na relação com as políticas intersetoriais, eles têm, de fato, assumido funções que extrapolam o âmbito das políticas educacionais, inclusive realizando, muitas vezes, o trabalho que deveria ser realizado pelo setor da Assistência Social.

### Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia. 2007. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 26, n. 92, 2005, p. 725-751.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial, Brasília, 1996.

COSTA, Marcio; KOSLINSKI, Mariane Campelo. 2011. “Quase-mercado oculto: a disputa por escolas comuns no Rio de Janeiro”. **Cadernos de Pesquisa**, 41(142): 246-266.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole, a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.

ESTEBAN, Maria Tereza. Exames nacionais e subalternização das classes populares. In: 31ª Reunião científica da ANPED, 2008, Caxambu. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-4207-int.pdf>. Acesso em 08 de janeiro de 2018

FERNANDES, Maria José da Silva. Problematizando o trabalho do coordenador Pedagógico nas escolas estaduais paulistas. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004. 114 p.

GARCIA, Adir Valdemar; HILLESHEIM, Jaime. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos de Educação e nos Planos Plurianuais federais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 2, p. 131-147, set. 2017.

GOMES, Suzana dos Santos; MELO; Savana Diziz Gomes. Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1199/1216, outubro/dez. 2018

GOROSTIAGA, José Maria. Descentralização educativa. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 13, 2007.

LIMA, Licínio Carlos. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

LIMA, Natália Valares. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v.25, n.89, p.1127-1144, dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209228, dez/2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2016.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 71-87, set. 2017.

SCAFF, E. A. S. (2017). **Estado, Mercado e Educação: Arranjos e tendências**. Revista Educação Unisinos, 21, 146-154. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao>>. Acesso em 17/07/2019.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SOARES, Kelma Jaqueline. Educação e pobreza. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.