



Ministério da Educação  
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares  
Centro de Formação Continuada de Professores  
Secretaria de Educação do Distrito Federal  
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação  
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**A percepção de educadores sobre a coordenação pedagógica  
ante os contextos de alunos em situação de risco e ou vulnerabilidade:  
a Escola em rede.**

Adriana Ferreira Lima Alves

Professora Orientadora: Dr<sup>a</sup> Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

Professor Tutor Orientador: Mestre Mauro de Gleisson Castro Evangelista

Brasília (DF), Dezembro de 2015

ADRIANA FERREIRA LIMA ALVES

**A percepção de educadores sobre a coordenação pedagógica  
ante os contextos de alunos em situação de risco e ou vulnerabilidade:  
a Escola em rede.**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica. Sob a supervisão da Professora Orientadora: Dr<sup>a</sup> Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida e do Professor Tutor Orientador: Mestre Mauro Gleisson de Castro Evangelista

Brasília- DF

2015

**A percepção de educadores sobre a coordenação pedagógica ante os contextos de alunos em situação de risco e ou vulnerabilidade: a Escola em rede.**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

---

Profª. Dra. Inês Maria M. Zanforlin Pires de Almeida - FE/UnB  
(Professora-Orientadora)

---

Prof. Ms. Mauro Gleisson de Castro Evangelista – FE/UnB  
(Professor- Tutor- Orientador)

---

Profª. Ms. Aricélia Ribeiro do Nascimento – SEEDF/ MEC  
(Membro interno)

Brasília, dezembro de 2015

“ Não se pode ser educador se não se é capaz de participar da vida psíquica da criança, e se não as compreendemos, nós, os adultos, é porque não compreendemos mais nossa própria infância”.

Sigmund Freud.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico a Deus e a todos que caminharam comigo até hoje.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço meu amado Pai (*in memoriam*), à minha mãe que incansavelmente nos mostra o valor da vida com fé. À minha avó materna, Luiza Carolina (*in memoriam*). Ao meu marido Hélio, companheiro amoroso, aos filhos Luiza Carolina e João Gabriel. À minha irmã Alessandra companheira de luta. À minha querida Professora Cleonice. Aos generosos profissionais de Educação da escola pública, minha gratidão especial. E à encantadora aula de Psicanálise que foi a chama viva na construção do presente trabalho personificados na Professora Orientadora Doutora Inês Maria Zanforlin Pires de Almeida e no Professor Mestre Mauro Gleisson de Castro Evangelista. Muito obrigada!

## RESUMO

A escola do hoje convive com os fenômenos da violência manifestos dentro e fora da instituição. Para o enfrentamento das situações de risco e vulnerabilidade são necessárias ações pedagógicas que visam a prevenção e proteção de crianças e adolescentes. Com o intuito de construir uma cultura de solidariedade e dignidade humana surge este estudo que buscou investigar a percepção dos educadores sobre o espaço da coordenação pedagógica como promotora de ações de prevenção e de proteção aos alunos em peculiar situação de risco e ou vulnerabilidade. Buscou-se ainda investigar a percepção dos profissionais de educação sobre os quadros de risco e ou vulnerabilidade entre os alunos. Na metodologia optou-se pela abordagem qualitativa e a modalidade estudo de caso. Os métodos de pesquisa foram observação participante e o questionário com a participação de seis profissionais de educação. Os resultados apontam para a necessidade de ressignificação do espaço da coordenação pedagógica e de implementar mais ações preventivas e articuladas com a Rede de Proteção Social, principalmente no que diz respeito às situações de risco e vulnerabilidade percebidas na escola. Favorecer as redes na e da Escola pode promover esse espaço da coordenação pedagógica com ações exitosas e de vivência de uma cultura de solidariedade em nossas escolas.

Palavras-chave: violência, risco e vulnerabilidade, rede de proteção, coordenação pedagógica, criança e adolescente

## **ABSTRACT**

The school nowadays lives with the phenomena of manifest violence inside and outside the institution. For dealing with risk and vulnerability situations are necessary pedagogical actions aimed at prevention and protection of children and adolescents. In order to build a solidarity and human dignity culture appears this study to investigate the perception of educators on the space of pedagogical coordination as a promoter of preventive actions and protection to students in particular risk and or vulnerability. It has also aimed to investigate the perception of education professionals on the frames of risk and vulnerability between the students. The methodology chosen was the qualitative approach and the study type of case. The research methods were participant observation and the questionnaire with the participation of six education professionals. The results point to the need for reframing the space of pedagogical coordination and implement more preventive and coordinated with the Social Protection Network, particularly with regard to risk situations and vulnerability perceived at school. Encourage networking and the school can promote the space of pedagogical coordination with successful actions and experiences of a culture of solidarity in our schools.

Keywords: violence, risk and vulnerability, protection network, coordinating education, children and adolescents.

## SUMÁRIO

<b>Memória Educativa</b> .....	10
<b>Introdução</b> .....	14
<b>Justificativa</b> .....	15
<b>Capítulo 1: A violência suas dimensões e o cotidiano escolar.</b> .....	17
<b>Capítulo 2: A Escola e os alunos em situação de risco e ou vulnerabilidade.</b> .....	22
<b>Capítulo 3: A escola em rede.</b> .....	28
<b>Capítulo 4: A Coordenação Pedagógica espaço-tempo de formação para atuação da Escola em Rede.</b> .....	34
<b>Capítulo 5 - Metodologia</b> .....	38
<b>5.1 Cenário da pesquisa</b> .....	39
<b>5.2 Sujeitos da pesquisa:</b> .....	40
<b>5.2.1 Procedimentos e instrumentos de pesquisa.</b> .....	42
<b>Capítulo 6: Análise dos Dados</b> .....	44
<b>6.1 Percepções da observação participante</b> .....	44
<b>6.2- Questionário</b> .....	46
<b>Considerações Finais</b> .....	54
<b>Referências</b> .....	57
<b>Apêndice A</b> .....	59
<b>Apêndice B</b> .....	60
<b>Apêndice C</b> .....	62

## Memória Educativa

“Por tanto amor.  
 Por tanta emoção.  
 A vida me fez assim.  
 Doce ou atroz.  
 Manso ou feroz.  
 Eu caçador de mim”. Milton Nascimento.

Filha mais velha, nascida em Brasília, meu pai oriundo do Rio de Janeiro e minha mãe de Pernambuco, se conheceram no Zoológico de Brasília onde trabalhavam. Casaram e tiveram duas meninas. Revisitar os tempos de infância e memórias da minha vida escolar, trazem lembranças saudosas e desafiadoras na minha trajetória profissional, pois o que sou em minha atuação como orientadora educacional traz a marca de cada professor ou profissional de educação que teve o olhar cuidadoso comigo, ante outros professores que na vida escolar foram o oposto de tolerância, respeito e afetividade. Ainda, assim foram excelentes mestres que as duras penas me ensinaram a persistir nos meus projetos de vida quando criança, adolescente e adulta.

Lembro com carinho quando a professora Cleonice da Educação Infantil da Escola Classe na qual estudei no ano de 1980 visitou a minha família para me conhecer melhor. Parece que até hoje ouço sua voz carinhosa e mansa perguntando à minha mãe como foi o meu parto, do que eu gostava, do que me deixava feliz. A empatia com a professora Cleonice foi imediata, o seu jeito carinhoso comigo na hora de ensinar com a cartilha “Caminho feliz” refletia em mim a vontade de aprender com alegria e felicidade.

Na primeira série ela foi novamente a minha professora. Eu estudava pela manhã. Certo dia percebendo meu interesse pelo magistério me convidou para ser monitora da pré-escola. Uma experiência maravilhosa, e que me rendeu dois certificados de “Amigo da Escola”, os quais guardo até hoje. Esse ano foi marcante para minha vida pessoal, pois minha mãe foi internada em um sanatório psiquiátrico e diagnosticada com neuroses e traumas pós-parto da minha irmã caçula.

A escola foi meu refúgio! Recordo-me que a professora Cleonice era um exemplo de educadora comprometida com o acesso, permanência e a fruição de um ensino de qualidade na minha vida escolar. No período, que minha mãe ficou internada eu cuidava da casa, da minha irmã e estudava. A minha avó materna, Luiza Carolina (*in memoriam*), analfabeta, ensinou-me a não desistir de ter uma vida melhor e que as dificuldades faziam parte da vida, do crescimento humano. Na vida familiar, meu Pai (*in*

*memoriam*) e minha avó materna me ensinaram a ser fortaleza nos momentos mais difíceis da vida. Os contextos de riscos no seio familiar precisavam ser enfrentados com urgência.

Nas séries finais tive o prazer de ter a professora Anaurise (de Português) e Comunicação e Expressão. Falava baixinho, quase não dava para ouvir dela, muito elegante e educada com todos os alunos e pais. Sempre que minha mãe ou meu pai participavam das reuniões ela ressaltava a minha facilidade em escrever pequenos textos e a boa interação com os colegas da escola. Na sala de aula a professora avaliava a nossa participação nas aulas, nos testes orais e escritos e nas tarefas de casa. Poucas vezes, lembro dos meus pais pedindo para que eu estudasse, já que, essa rotina de estudo era compromisso levado a sério por mim durante os anos de escola.

No Ensino Médio cursei Técnico em Contabilidade no Centro Educacional. Tive a professora Licéia das disciplinas: Matemática Financeira e Contabilidade. Foi um tormento terminar o ano letivo, pois a docente sentia prazer em humilhar publicamente os alunos quando não alcançavam notas para aprovação em suas disciplinas. Certa vez, a professora fez uma prova escrita de contabilidade, sobre a qual afirmava que os alunos somente obteriam duas notas as quais seriam: zero ou dez. O conteúdo era construir um balancete de uma empresa com as despesas e receitas especificadas e ao final demonstrar seu raciocínio. A turma quase toda ficou com zero, com exceção de dois alunos que conseguiram alcançar a nota dez. Após esse episódio, reunimos um grupo para estudar o conteúdo. Esse desafio imposto pela professora Licéia, motivou-nos a buscar novos caminhos para aprender a disciplina.

A relação de poder no ambiente da sala de aula é flagrante também nos dias atuais, pois a alienação do trabalho docente quanto a vencer conteúdos de forma quantitativa e classificatória não tem gerado resultados de êxito na educação básica. Portanto, é necessário criar no espaço-tempo da coordenação pedagógica a organização do trabalho pedagógico com vistas a educação emancipatória dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nossa defesa é de se implementar uma abordagem sistêmica da escola em rede no dia a dia e nas ações pedagógicas com a família, os órgãos de saúde, de assistência social, de justiça, de segurança, da promoção social, do esporte, cultura e lazer e um desafio para os educadores da Educação Básica.

Na Educação Superior tive um apoio firme do meu amado Pai. Antes de realizar o vestibular para o curso de Pedagogia na UnB, meu Pai me incentivou e

desafiou-me com a seguinte frase: “você sabe que tem capacidade para passar no vestibular da UnB, basta acreditar em você, porque eu acredito”. Essa frase, trago sempre para situações da minha vida pessoal e profissional. E acredito que a capacidade de atingir um fim está relacionada ao fato de tentar e persistir na luta que é a vida, transformar-se diante das adversidades.

As reminiscências da vida escolar se mesclam nas ações do nosso fazer pedagógico. A educação teve para mim em sua maioria momentos positivos e que constituem a minha formação como pedagoga: professora e orientadora educacional.

Na Universidade de Brasília tive bons professores que exigiram de mim o melhor como aluna e protagonista da minha própria história. Aprimorei minha escrita, fiz amigos, estudei muito para ser uma aluna com boas notas, pois no íntimo sabia que essa seria a minha futura profissão. No dia da colação de grau, cantei ao vivo para todos os alunos, professores e familiares do evento à música: “Eu sei que vou te amar”, de Tom Jobim.

A sensação de vitória era sentida por todos nós que estávamos ali. Grande festa, grande alegria, mais um projeto de vida conquistado. Após essa etapa fiz o concurso da Secretaria do Estado de Educação para professora e orientadora educacional e fui aprovada nos dois. Assumi em 2008 como Orientadora Educacional e escolhi trabalhar em escolas de periferia.

Nesse percurso em 2010 participei do concurso Orientador Educacional com o Projeto -Cidadania na escola, vamos conversar? Recebi um prêmio de 5º lugar e honra ao mérito. Em 2011 e 2014 realizei o projeto “Namorar ou Ficar? Eis a questão”, com a participação de alguns professores e alunos discutindo a sexualidade a partir do Brasil Colônia até os dias atuais. Fiz parceria com o CAPS AD para o Projeto desenvolvido na escola: “Sou geração Saúde, Drogas nem pensar”! Do curso PRODEQUI no ano de 2012 na cidade do Riacho Fundo I.

Atualmente trabalho em uma escola na cidade Estrutural. Neste ano fui vítima de duas ameaças de morte, assim como outros professores que sofreram violência física após a entrada de uma pessoa que agrediu crianças, adolescentes e professores no horário de intervalo, fato que foi noticiado nos jornais do Distrito Federal. Busco neste estudo investigar a percepção dos educadores sobre o espaço da coordenação pedagógica como promotora de ações de prevenção e de proteção aos alunos em peculiar situação de risco

e ou vulnerabilidade. A construção da memória educativa possibilita novos rumos na formação docente. Vivenciar a experiência escolar do ontem e do hoje com a possibilidade de aprender sempre mais seja no papel de aluna ou de orientadora educacional.

A escola é um espaço de construções e projeções valiosas na minha vida que refletem na minha profissão positivamente. Rememorar tais lembranças aguça o gostinho de “quero mais” no aprender e no fazer da prática educativa.

## Introdução

A escola pública do século XXI tem sido convocada para assumir funções além da escolarização. Precisa ser o lugar de práticas pedagógicas que valorizam a justiça, a ética, a cooperação e de vivência de uma cultura de solidariedade. Conceber a escola em rede tecendo parcerias junto aos demais órgãos governamentais e não governamentais da sociedade contemporânea para a prevenção da violência contra crianças e adolescentes, corrobora para uma proposta de educação emancipatória dos sujeitos atuantes nesse cenário.

Aprimorar a relação dialógica com os atores sociais pode favorecer novas aprendizagens que se identificam com os ideais de solidariedade humana, proteção e formação cidadã. Nesse aspecto, tentaremos compreender o que representa a coordenação pedagógica como espaço-tempo de formação continuada, de planejamento do trabalho escolar, o que passa pelo enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes.

Esta pesquisa busca investigar a percepção dos educadores sobre o espaço da coordenação pedagógica como promotora de ações de prevenção e de proteção aos alunos em peculiar situação de risco e ou vulnerabilidade. A escolha do tema é fruto da observação de situações de violência percebidas a partir do espaço escolar. Buscamos ainda investigar a percepção dos profissionais de educação sobre os quadros de risco e ou vulnerabilidade entre os alunos da escola. Em nossos dias os indicadores sociais, econômicos, políticos e culturais evidenciam explicitamente que as situações de risco e vulnerabilidade encontram-se dentro e manifestos na escola pública. Desta forma, propiciar o debate no espaço da coordenação pedagógica sobre o fenômeno da violência contra crianças e adolescentes e seu enfrentamento por parte da escola permite a sua reinvenção como promotora de ações pedagógicas, bem como a valorização do processo de ensino e aprendizagem para o educando conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A proposta de conceber a escola em rede é uma abordagem sistêmica que vem sendo estudada e utilizada com o intuito de lidar de uma outra forma, talvez, mais eficaz, eficiente e efetiva com os desafios da escola. Alguns estudos recentes sob essa ótica abordam o tema no campo da Psicologia, da Psicanálise e da Educação e trazem grandes contribuições sobre os fenômenos sociais que desvelam as situações de violência. Autores como: Abramovay (2009); Almeida (2001), (2003); Costa (2003); Faleiros

(2007); Placco (2009); Sá (2009), entre outros, são alguns dos referenciais teóricos neste estudo.

O presente estudo foi realizado em uma escola pública que abrange os alunos de 4º e 5º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Segundo dados da CODEPLAN Distrito Federal (2013) a comunidade local foi formada por um grupo de catadores de lixo próximo ao aterro sanitário, onde construíram seus barracos e sobreviviam do trabalho no lixão, retirando a sua subsistência familiar. No início da década de 1990 os barracos nas adjacências do aterro sanitário aumentaram de forma desproporcional e se transformou na invasão da Vila Estrutural.

A maioria da população se encontra na faixa etária entre: 15 (quinze) e 39 (trinta e nove) anos de idade, representando 63,23% dos habitantes. Quanto ao nível de escolaridade se concentra no Ensino Fundamental incompleto. Outro dado importante é que é grande o número de crianças e adolescentes de 9 (nove) aos 14 (quatorze) anos de idade estão em processo de alfabetização, conforme Distrito Federal (2013).

Atualmente, a cidade conta com um Posto de Saúde, um Posto da Polícia Civil, uma escola de educação infantil, duas escolas de Ensino Fundamental anos iniciais e finais e um Centro Educacional de Educação Básica. Um Conselho Tutelar, um CREAS, um COSE, e um CRAS uma igreja católica com uma creche para as famílias pobres. Todos constituem a Rede de Proteção Social dessa comunidade e primam pelos direitos e garantias dos serviços institucionais para crianças e adolescentes na cidade da Vila Estrutural.

## **Justificativa**

A sociedade pós-moderna exige cada vez mais que a Escola proponha soluções para os problemas da violência que persistem em nosso cotidiano. A violência deve ser estudada e enfrentada. Minimizar os efeitos da violência no ambiente escolar pressupõe a existência de políticas públicas e investimentos em recursos humanos para uma educação de qualidade no ensino público. Desconstruir o fenômeno da violência na sua complexidade passa também por criar alternativas para que os atores sociais possam

reescrever suas experiências de vida com ênfase nos preceitos de cooperação, respeito mútuo e solidariedade.

Essa pesquisa tem como objeto a abordagem da escola em rede e o espaço-tempo da coordenação pedagógica enquanto promotor dessas discussões/ ações. Como os educadores de uma escola percebem o espaço da coordenação pedagógica como promotora de ações de prevenção e de proteção aos alunos em peculiar situação de risco e ou vulnerabilidade?

A partir de estudos da psicologia, da pedagogia e do aporte psicanalítico almejamos, compreender a atuação da Escola em rede como meio facilitador das ações de integração, articulação e intervenções possíveis na prevenção da violência contra crianças e adolescentes. É provável que a aplicabilidade desse estudo traga aos profissionais de educação dessa instituição o interesse em promover debates mais consistentes sobre a violência e novas práticas pedagógicas que favoreçam a cidadania e a convivência respeitosa entre todos os atores do processo educativo.

### **Problema**

Como os educadores de uma escola percebem o espaço da coordenação pedagógica como promotora de ações de prevenção e de proteção aos alunos em peculiar situação de risco e ou vulnerabilidade?

### **Objetivo:**

Investigar a percepção dos profissionais de educação sobre a utilização do espaço da coordenação pedagógica como promotora de ações de prevenção e de proteção aos alunos em peculiar situação de risco e ou vulnerabilidade.

### **Objetivo Específico:**

- Investigar a percepção dos profissionais de educação sobre os quadros de risco e ou vulnerabilidade entre os alunos da escola.

## Capítulo 1: A violência suas dimensões e o cotidiano escolar.

“A minha alma está armada e apontada para cara do sossego.  
 Pois paz sem voz,  
 paz sem voz não  
 é paz é medo”.  
 Rappa.

A escola pública na sociedade contemporânea vivencia os conflitos nas relações intersubjetivas dos atores sociais que constituem esta realidade. A natureza dos conflitos escolares perpassa por situações de violências cometidas e ou reproduzidas na sociedade, no seio familiar, no interior da sala de aula e nas relações professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno. Elaborar um conceito sobre o fenômeno da violência traz em si múltiplas dimensões que envolvem situações históricas, sociais e culturais de um grupo ou sociedade. Para Abramovay (2009, p.20):

é fundamental que a violência seja pensada em sua complexidade. A amplitude do conceito teórico exige pensá-la como problema de cunho multidimensional, já que é um fenômeno que encerra muitos elementos e é condicionado por diversas características da vida social.

O conceito de violência para a autora defende um comprometimento maior da sociedade pós-moderna em pensar o fenômeno nas suas dimensões e complexidade, pois a exposição maciça as diversas formas de violência principalmente na infância comprometem o seu desenvolvimento integral. Nas ações violentas, mesmo na sua manifestação mais sutil é possível a negação do outro não o reconhecendo como sujeito participante dessa comunidade. Ao longo da história a manifestação da violência se expressa nas evidências de omissão e negligência com os “mais fracos”, especificamente crianças e adolescentes.

Segundo Brasil (2014, p. 49) “até muito recentemente, não havia, na legislação brasileira, instrumentos jurídicos que apresentassem os deveres do Estado em relação à infância e à adolescência”. A discussão na sociedade civil sobre as leis que amparassem esses sujeitos iniciou na década de 1980 com inovações na responsabilidade da família, da sociedade e do Estado principalmente nas atribuições de deveres de cada entidade social com vistas à regulamentação dos direitos e garantias consolidados na Constituição Federal de 1988. Em 1990, temos a criação e implementação da Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) que traz em seu bojo direitos e garantias, proteção e promoção social para crianças e adolescentes.

A violência se expressa na força ou no poder de coagir o indivíduo, um grupo ou uma sociedade. Costa (2003, p.122) afirma que a relação com a dimensão intersubjetiva na qual o indivíduo, ou instituição mais forte subjuga o indivíduo ou coletividade mais fraca salta aos olhos. Esse fato é perceptível no interior das escolas. A cada dia o espaço escolar tem absorvido ou reforçado ações anti-democráticas que transpõem os muros da escola.

As manifestações da violência se dão na exclusão dos direitos da criança e do adolescente de acesso e permanência na escola, na ausência de instrumentos por parte da família no que exige o bem-estar desses sujeitos, por omissão do Estado entre outros. Tais fatores sociais estão correlacionados à ausência de investimentos em políticas públicas, principalmente de Educação de qualidade.

Segundo Costa (2003, p.15) “a violência é estranha, em sua natureza, qualquer que seja ela, à razão? Mas isto não nos impede de pensá-la?”. Nesse contexto, a escola assume o lugar de promover reflexões quanto à violência corporificada e vivenciada entre os sujeitos na sociedade. A prática educativa no dia a dia deveria nos trabalhar no sentido de conviver e promover ações baseadas na cultura da solidariedade. Pensar a violência é uma árdua causa que exige estudos e debates sobre seus efeitos na sociedade pós-moderna. Retomar a violência em toda sua complexidade na sociedade deve ser tarefa obrigatória para todos.

A violência na dimensão cultural é a imposição de ideias e comportamentos ditados como padrão para resolução dos conflitos existentes nas relações sociais. Nesse aspecto temos como exemplo, as desigualdades nas situações de raça, sexo, credo, entre outros. Costa (2003, p. 126) traz um argumento relevante sobre a questão:

A violência é, portanto, um fato da cultura e só existe em relação a uma lei. Psicanaliticamente falando, esta lei ou contrato diz respeito ao direito que todo sujeito tem de ocupar um lugar irreversível na cadeia das gerações e uma posição em face das diferenças dos sexos, conforme o sistema de regras que ordena seu meio sociocultural.

A violência na cultura de um povo retira dos sujeitos a sua identidade histórica e social excluindo os direitos à liberdade de escolhas e à sua formação como cidadão. Simplesmente nega os princípios de dignidade e apreço a convivência para as gerações futuras. A família, a escola e os grupos de relacionamentos sociais de crianças e adolescentes podem ser palco dessa ação violenta.

Conforme Costa (2003, p.124) “a violência é, antes de tudo, abuso de força, abuso de poder”. A violência denota a forma como o indivíduo se relaciona com o seu desejo de impor gratuitamente o uso da coerção para atingir seus propósitos, seja na sociedade, na família ou na escola. A violência no espaço escolar se delinea nas ameaças, brigas e posturas entre alunos e alunos, professores e alunos, alunos e professores, professores e professores e ainda professores e pais. As manifestações de violência podem ser mapeadas como xingamentos, ofensas, rótulos, práticas de bullying e cyberbullying, pichações e vandalismo do patrimônio escolar, entre tantas outras a violência em uma comunidade ou em um grupo pode vir lastreada na forma simbólica, psicológica, física, doméstica e sexual.

De acordo com Faleiros (2007, p. 33) “a violência simbólica se define como o exercício e difusão de uma superioridade fundada em mitos, símbolos, imagens, mídia e construções sociais que discriminam, humilham e excluem”. Essa forma de classificação da violência principalmente no cotidiano escolar se esboça nas posturas e julgamentos valorativos à imagem do aluno expressados nas reuniões de coordenações pedagógicas e de conselhos de classe. A rigidez no processo avaliativo feita nesses moldes pelo colegiado buscam reconhecer o fracasso e não as potencialidades para a aprendizagem do estudante. As relações pedagógicas autoritárias dentro do espaço escolar refletem na prática uma educação classificatória que deve ser abolida do ensino e que destoam dos preceitos de transparência, participação e autonomia da Gestão Democrática.

No que concerne à violência psicológica, Faleiros (2007, p. 36) a define como “uma relação de poder desigual entre adultos dotados de autoridade e crianças e adolescentes dominados”. Essa relação desigual e ao mesmo tempo de poder do mais forte sobre o mais fraco pode vir associada ao cometimento de negligências, omissões e exclusões da criança e do adolescente nesse ambiente. A esse respeito, Costa é enfático quando afirma que posturas de indiferenças, desprezo ou desamor exercidas pelos pais em relação aos filhos são atitudes violentas (2003). Neste caso a forma utilizada para provocar tal fenômeno é a ausência do afeto positivo dos pais com relação a seus filhos o que caracteriza a violência como ato psíquico.

É fundamental perceber que as relações afetivas no núcleo familiar não estão dissociadas das leis ou contratos firmados na sociedade contemporânea. Reconstruir esses laços afetivos com a finalidade de promover a infância e a juventude dentro da Rede de

Proteção Social amplia a visão dos processos formativos na vida familiar e na convivência em sociedade.

As instâncias como família, Escola e Estado quando se eximem de suas atribuições e deveres roubam da criança e do adolescente a possibilidade de ter preservado seu desenvolvimento. A violência relacionada à afetividade no ambiente escolar pode intensificar as dificuldades de aprendizagem quando o aluno não é reconhecido por seus educadores como sujeito participante da ação educativa.

No conceito de violência física, Faleiros (2007, p. 35) ressalta que:

É uma relação social de poder que se manifesta nas marcas que ficam principalmente no corpo, machucando-o, causando-lhe lesões, ferimentos, fraturas, queimaduras, traumatismos, hemorragias, escoriações, lacerações, arranhões, mordidas, equimoses, convulsões, inchaços, hematomas, mutilações, desnutrição e até a morte.

Nesse quesito a violência contra crianças e adolescentes tem desdobramentos irreversíveis amplificados quando são ignorados pela família, pela escola, pela Igreja, pela Saúde, Segurança entre outros, já que é crime e deve ser denunciada às autoridades competentes para assegurar a integridade física desses sujeitos.

Para Costa (2003, p. 39) a violência é o emprego desejado da agressividade, com fins destrutivos. Esse desejo pode ser voluntário, deliberado, racional e irracional. A existência desses predicados não altera a qualidade especificamente humana da violência. Por vezes a violência é fomentada insistentemente no lar, no abandono das relações afetivas, na exploração do trabalho infantil (muitas vezes utilizado para justificar o aumento da renda familiar) são formas de violência doméstica. Na visão de Faleiros (2007, p. 50):

A violência doméstica se refere ao lugar onde ela ocorre, na casa, no lar [...] muitas das agressões e violências praticadas por pais ou responsáveis contra filhos, crianças e adolescentes são, em geral, justificadas como medidas educativas pelos autores e pelos demais atores coniventes com elas.

A despeito da violência doméstica, a família, a escola, as instituições de saúde, os Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente e o Estado devem unir forças e enfrentar essa prática para promover a formação e o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Essa postura *a priori* garante nessa fase da vida, a fantasia, a curiosidade a socialização, o conhecimento e a aprendizagem desses sujeitos de direito com o mundo.

Temos como marco legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- (9.394/1996 ) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - (lei nº 8.069/1990), que rege em suas disposições preliminares:

Artigo 3º - A criança e ao adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade.

Nessa perspectiva, crianças e adolescentes têm assegurado seus direitos como pessoa humana, que como sujeitos em peculiar estágio de desenvolvimento necessitam de proteção e zelo. O sentido de resguardar todas as condições legais com vistas ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente em sociedade denota o avanço consubstanciado na Lei, principalmente no gozo dos princípios de liberdade e dignidade amparados também por Brasil (1988).

Buscar na escola o exercício para práticas de solidariedade, de respeito às diversidades, de cooperação e de uma cultura da não violência e um investimento seguro para as gerações futuras. A prática da não violência é algo valoroso que pode ser debatido com mais ênfase nas salas de aulas, nos colegiados com professores e demais servidores de educação, alunos e pais que fazem parte dessa comunidade.

A construção desse diálogo sobre o que é violência e quais as formas de prevenção do fenômeno na escola devem permear as discussões, as atividades práticas e a organização do trabalho pedagógico de todos os envolvidos no processo educativo.

A decisão de caminhar em busca da emancipação dos sujeitos é ferramenta crucial para a formação do pensamento crítico e participativo nas tomadas de decisões dessa comunidade escolar. A intimidade com as ações de promoção social e garantia dos direitos para crianças e adolescentes fazem da escola o espaço democrático na sua essência e na sua construção e refletem nas ações de cooperação, de acolhimento, de prevenção, de superação e de autonomia de cada ser participante dessa constituição histórica.

## Capítulo 2: A Escola e os alunos em situação de risco e ou vulnerabilidade.

“Mas é preciso ter manhã,  
é preciso ter graça,  
é preciso ter sonhos sempre.  
Quem traz no corpo essa marca possui a estranha mania de ter fé na vida.”  
Milton Nascimento

A violência enquanto fenômeno dentro da escola é um sintoma de risco e ou de vulnerabilidade. Ao revisitar a história, percebemos que a vida da população infanto-juvenil era mais permeada do que hoje por agressões, abusos físicos, sociais, psicológicos, sexuais e de negligência dos serviços de educação, saúde, proteção e segurança, principalmente nas classes de baixo poder aquisitivo. Os fatores de risco e de vulnerabilidade envolvendo crianças e adolescentes eram ignorados pela sociedade e as famílias menos favorecidas economicamente tinham ínfimo acesso às leis e conseqüentemente à proteção do Estado, quando existiam. Segundo Faleiros (2007, p. 15-16):

o processo histórico permite visualizar como crianças e adolescentes foram, ao longo do tempo, envolvidos em relações de agressões e maus tratos por diversas instituições sociais. As gradativas transformações sócio- culturais incluindo a caracterização desse grupo social como ‘sujeitos de direito’ exigiram a mobilização de diferentes segmentos da sociedade pública e civil.

Esse mesmo autor enfatiza aspecto de mudança com a lei nº 8.089/1990 (ECA) como uma conquista grandiosa. A lei demarca os direitos da população infanto-juvenil e convoca todos os setores da sociedade civil à responsabilidade de assegurar os direitos públicos e subjetivos no processo de desenvolvimento e bem-estar de crianças e adolescentes. Outro aspecto valioso na Lei é autonomia juvenil quando garante a formação para o trabalho e a inserção na atividade profissional na condição de aprendiz.

Por outro lado, muito deve ser repensado quanto à questão do acesso e atendimento com qualidade dos direitos sociais especificamente da educação. A garantia e o acesso ao ensino público de qualidade ainda enfrentam desafios no Distrito Federal. A falta de vagas próximo à residência do estudante, a infrequência e evasão escolar são

exemplos de desafios do Estado que não atende com eficiência a educação de qualidade que tanto se almeja na sociedade.

Para Katzman (1999 p. 272), “o risco refere-se a comportamentos que podem bloquear a acumulação de ativos, recursos, capital humano e social necessário para fazer uso das estruturas de oportunidade da sociedade moderna”. As estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade contemporânea enfatizadas pelo autor se referem aos papéis das instituições sociais: família, escola, saúde, Conselhos dos Direitos, entre outros, que deveriam favorecer a proteção e a garantia de desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Quando essas estruturas são ignoradas ocasionam a ruptura dos fatores de proteção. A violação dos direitos como há não ter acesso à escola, negligência do acompanhamento de saúde e de outros serviços sociais nessa etapa da vida podem limitar o gozo pleno de suas vivências e trocas com o outro e com o mundo.

Conforme Hultz (2002, p. 10) “os fatores de risco são condições ou variáveis que estão associados a uma alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis”. Convém ressaltar que no campo educacional o abandono escolar da criança ou adolescente, as faltas excessivas no ano letivo, a constante manifestação de comportamento desrespeitoso ou anti-social e a ausência familiar no acompanhamento pedagógico são fatores de risco. Os fatores de risco estão relacionados também as dimensões: social, econômico e cultural do núcleo familiar e de outras situações (re) produzidas no meio no qual esses sujeitos de direito encontram-se inseridos.

Brasil (2014, p. 184) defende que a situação de risco “é toda e qualquer condição, ou contexto de vida, que coloque em jogo a satisfação das suas necessidades básicas atuais e do desenvolvimento de suas respectivas potencialidades”. Nesse sentido compreende-se que os eventos ou condições de violência às quais sejam expostas crianças ou adolescentes comprometem significativamente os processos formativos quer seja na família, na escola e na comunidade onde se relacionam.

O conceito de risco se destaca em uma visão mais abrangente das situações cotidianas do indivíduo no que compete ao atendimento familiar, educacional, de prevenção da saúde, de justiça e de segurança amparados nos direitos sociais da Constituição da República Federativa do Brasil para crianças e adolescentes. Ao mesmo tempo que fatores intrapessoais fragilizam o indivíduo no enfrentamento das situações de

risco, fatores contextuais corroboram para a manutenção desse comportamento, isto é comportamento que pode ser modificado se houver o acolhimento, a atenção e a proteção desta criança ou adolescente. O aliciamento para a exploração sexual, para o narcotráfico e para o trabalho infantil são exemplos de comportamentos de riscos comuns nas periferias das cidades brasileiras.

O investimento em políticas públicas que privilegiam à infância e a adolescência promovem o fortalecimento dos vínculos de proteção social e intensifica a construção de ações preventivas. O lugar da escola nesse processo de inclusão e proteção da criança e do adolescente tem contribuído para integração com os pares e propicia a convivência com a pluralidade de opiniões, a formação do pensamento crítico e a aprendizagem para a cidadania. Segundo Katzman (1999, p. 273):

na idade escolar, o maior risco é o abandono do sistema de ensino ou atraso significativo nos estudos. Como a educação trabalha as duas fontes é papel importante para a integração na vida pública e a falta de participação no sistema de ensino aumenta o risco de marginalização.

Neste sentido, a coordenação pedagógica pode contribuir para a formação e aprimoramento do trabalho pedagógico, principalmente para saber como lidar com as situações de risco que assolam o cotidiano escolar. O estudo, a reflexão e a tomada de decisões nesse espaço-tempo com vistas à prevenção da violência podem promover a solidariedade e o respeito mútuo, o que passa pela convivência saudável com as diferenças no ambiente escolar.

A escola promove uma educação de qualidade quando permite o acesso, a permanência e a terminalidade com êxito na Educação Básica. Brasil (2014, p. 222) afirma que:

É comum encontramos em situação de risco (em grupos de pichação, gangues, usuários de drogas ou aliciados pelo tráfico) ainda vinculados à escola. Isso significa que a escola, apesar de fragilizada é para os adolescentes uma rede de segurança, uma possibilidade de ainda se sentirem protegidos e incluídos no sistema social de alguma forma.

Assim a escola como espaço democrático de direito nesse cenário deveria imbuir-se com maior cuidado desse processo de ensino e aprendizagem e repensar caminhos e mecanismos para favorecer a escolarização dos estudantes. A autonomia da Escola para (re)significar os laços pedagógicos e afetivos com os alunos em situação de risco têm grandes chances de êxito desde que posturas de valorização da dignidade

humana e de solidariedade sejam agregados ao ato de ensinar. Para esse fim, o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar necessita imprimir em seu corpo reflexões e ações de acolhimento, de inserção desse aluno oriundo das situações de uso/abuso de drogas, evasão escolar, de trabalho infantil entre outros.

A organização do trabalho pedagógico objetivando a proteção integral de crianças e adolescentes apontam novos rumos à democracia. O que implica que todos os sujeitos participantes dessa comunidade decidam suas prioridades no processo educacional. Construam a sua identidade, as ações pedagógicas que legitimam sua autonomia e a sua emancipação na sociedade

Nesse cenário, a definição de vulnerabilidade social está intrinsicamente atrelada às situações subjetivas do sujeito consigo mesmo, com o outro ou com comunidade. Ou seja, a resposta que os indivíduos dão às situações de risco. Todavia, esse é um conceito ainda em construção em nosso país, o que tem levado muitos teóricos à sobreposição dos mesmos.

Vejamos o que diz Schumann (2014, p.18):

a vulnerabilidade se faz presente quando o indivíduo não tem direito a um bom sistema de saúde, a uma habitação digna, a um sistema educacional em boas condições, a ter participação política, enfim, quando o exercício da sua cidadania não é garantido.

Para a autora a restrição ou a privação desses direitos dentro da sociedade limita o indivíduo na sua habilidade para reagir de forma positiva a vencer esses obstáculos. A liberdade para o enfrentamento dessas situações de violação de direitos, ficam restritos às condições sociais, econômicas e emocionais de cada indivíduo, grupo ou comunidade. Para Schumann (2014, p.11) “ as vulnerabilidades exigem soluções em longo prazo que se relacionam com o trabalho de desenvolvimento da comunidade”.

Nesse sentido, compreende-se que a capacidade ou esforço empreendido pelo indivíduo ou por um grupo e que determinam a superação dessas crises e seus recursos podem ser sociais e materiais, bem como motivacionais no enfrentamento das situações adversas.

Segundo Schumann (2014, p. 11) as capacidades ou habilidades são definidas nas seguintes categorias:

- capacidades e vulnerabilidades materiais/físicas: relacionam os fatores materiais que tornam a população vulnerável, principalmente pela falta deles e os recursos que estão disponíveis para esse grupo antes e/ou depois da situação de crise.

- capacidades e vulnerabilidades sociais/organizacionais: possui como componentes as redes sociais e políticas, processos de tomada de decisão, liderança, recursos sociais, entre outro, que são de suma importância para o enfrentamento e recuperação de situações de crise.
- capacidades e vulnerabilidades motivacionais e atitudes: essa categoria inclui fatores culturais e psicológicos como crença, atitudes e aspirações. A população torna-se vulnerável quando as pessoas têm atitudes de fatalismo, resignação, dependência e vitimização. Em contrapartida, a capacidade da população é motivada quando pessoas confiam no seu potencial, possuem espírito de luta e objetivos comuns.

Para a autora essa matriz vem sendo utilizada para analisar grupos sociais principalmente nas características que distinguem esses grupos nos aspectos: econômicos, raça, idade, gênero e religião.

Para Schumann (2014, p.11) “ a vulnerabilidade não existe dissociada dos fatores econômicos e sociais”. É relevante destacar que nesse campo o Estado precisa elaborar políticas públicas que redirecionem novas estratégias e que sejam adequadas ao enfrentamento das situações de vulnerabilidade.

No sentido mais amplo exige o planejamento do Estado para situações imprevisíveis e que esse remanejamento de políticas e de recursos materiais ou de pessoal atendam às necessidades básicas nos serviços de educação, saúde, segurança, justiça, lazer e esporte. As situações conflituosas do indivíduo na convivência em comunidade, a ausência familiar, a ineficiência de bens e serviços são fatores que apresentam esse caráter multifacetado e que indicam um estado que pode ser modificado em qualquer tempo, mas que dependem não apenas do indivíduo, mas da comunidade em que está inserido.

Monteiro (2011, p. 34) afirma que “a vulnerabilidade social se constitui como construção social, enquanto produto das transformações societárias, assumindo diferentes formas de acordo com os condicionantes históricos”. A vulnerabilidade para a autora tem enfoque no conceito social. Vale ressaltar que a vulnerabilidade nesse sentido destaca-se pela importância dos recursos ativos das famílias, que influenciam no estado dessa vulnerabilidade, seja na renda familiar e também na habilidade para responder as situações de crise a que estão expostas. Assim por ser uma construção social a autora sugere que as políticas públicas devem ser utilizadas para lidar com as crises socioeconômicas.

Nesse aspecto pode-se considerar que a vulnerabilidade de um indivíduo ou de uma comunidade carregam consigo os recursos materiais ou simbólicos chamados de ativos que são as oportunidades ofertadas pelo mercado, Estado e sociedade

A vulnerabilidade na perspectiva dos bens e serviços disponibilizados para infância e juventude envolve múltiplos fatores psicossociais que se expressam na ausência de autoridade da família, nas situações de exclusão e discriminação social e na falta de políticas públicas com ênfase no bem-estar da população juvenil. Em síntese, são fatores que agravam ainda mais quando esses sujeitos de direito são oriundos das camadas populares da sociedade. Conforme Brasil (2014, p. 222):

o estímulo ao protagonismo juvenil deve ser colocado a serviço de ações de inserção e manutenção dos grupos potenciais, a fim de contribuir para o desenvolvimento e a inclusão dos adolescentes que vivem em contexto de vulnerabilidade social, de modo a diminuir as desigualdades e a distância que os separam dos segmentos privilegiados da sociedade.

Sob esse olhar a escola deveria se imbuir da responsabilidade de ajudar a construir vivências de posturas éticas, de convivência com a diversidade, com as múltiplas ideologias e as diversidades sociais, econômicas e políticas. Valorizar a autoria juvenil é promover a autonomia, criar reflexões e ações para a sua formação integral. Ajudar a comunidade escolar a reconhecer a partir das práticas educativas o valor da solidariedade, da igualdade dos direitos e da participação efetiva na construção de uma educação emancipatória.

Assim, a prática educativa que vivencia os ideais de solidariedade humana e cidadania, constrói-se a partir de um espaço de coordenação pedagógica alicerçada na gestão democrática, no fomento das discussões coletivas entre todos os segmentos da escola, com intuito de superar os modos centralizados de decisão de poder no processo pedagógico. A coordenação pedagógica como promotora da cultura de solidariedade/alteridade assume o processo de ensino e aprendizagem de maneira intencional e com vistas à inclusão de todos e superação das situações de violência dentro da escola.

Reconhecer quais indicadores sociais, subjetivos e culturais que caracterizam o risco e a vulnerabilidade para crianças e adolescentes no cotidiano escolar são ações pedagógicas que podem proteger e promover parcerias com a rede de proteção social. E por fim, implementar a escola em rede no espaço da coordenação pedagógica no sentido de fomentar práticas educativas com ênfase nos processos formativos para a cidadania, que ofereçam proteção e autonomia transformando-a em ambiente prazeroso para a aprendizagem de crianças e adolescentes no ensino público.

### Capítulo 3: A escola em rede

Eu acredito é na rapaziada  
que segue em frente e segura o rojão.  
Eu ponho fé é na fé da moçada,  
que não foge da fera e enfrenta o leão.  
Eu vou à luta com essa juventude  
que não foge da raia a troco de nada.  
Gonzaguinha.

A interação social entre a criança e a família permite a construção, a qualidade e consolidação dos vínculos afetivos e sociais que se desdobrarão em outras redes sociais por toda sua vida. Esses vínculos na convivência social sofrerão influências positivas e ou negativas de acordo com as qualidades das interações.

Brasil (2014, p.174) destaca que “ Todo indivíduo carece de aceitação, e é na vida em grupo que ele externará e suprirá essa necessidade”. Quando essa aceitação é negada, esse sujeito pode ficar exposto as situações de risco que podem repercutir nas oportunidades de conhecimento, trocas de experiência e desenvolvimento humano.

A rede social se insere nesse contexto garantindo vínculos concretos com a tessitura social desde a infância e sobretudo na adolescência contribuindo com a sua percepção de mundo seu e projeto de vida.

De acordo com o ordenamento jurídico nacional (Brasil, 1988 e 1990) o Estado, a sociedade e a família devem garantir o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) organizados e integrados com as ações governamentais e com as instituições não governamentais nas esferas da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Compreendemos a rede social com Sluzki (1997, p. 17):

A rede social se define como conjunto de seres com quem interagimos de maneira contínua, com quem conversamos, com quem trocamos sinais que nos corporizam e que nos tornam reais. De fato, essa experiência coerente no tempo e no espaço que constitui nossa identidade e reconstrói constantemente no curso de nossas vidas com base em nossa interação com os outros.

De acordo com o autor a rede social na infância e na adolescência são constituídas de acordo com as relações pessoais intersubjetivas vivenciadas por exemplo na família, na escola, no grupo de amigos, entre outros. Para Faleiros (2007, p. 79):

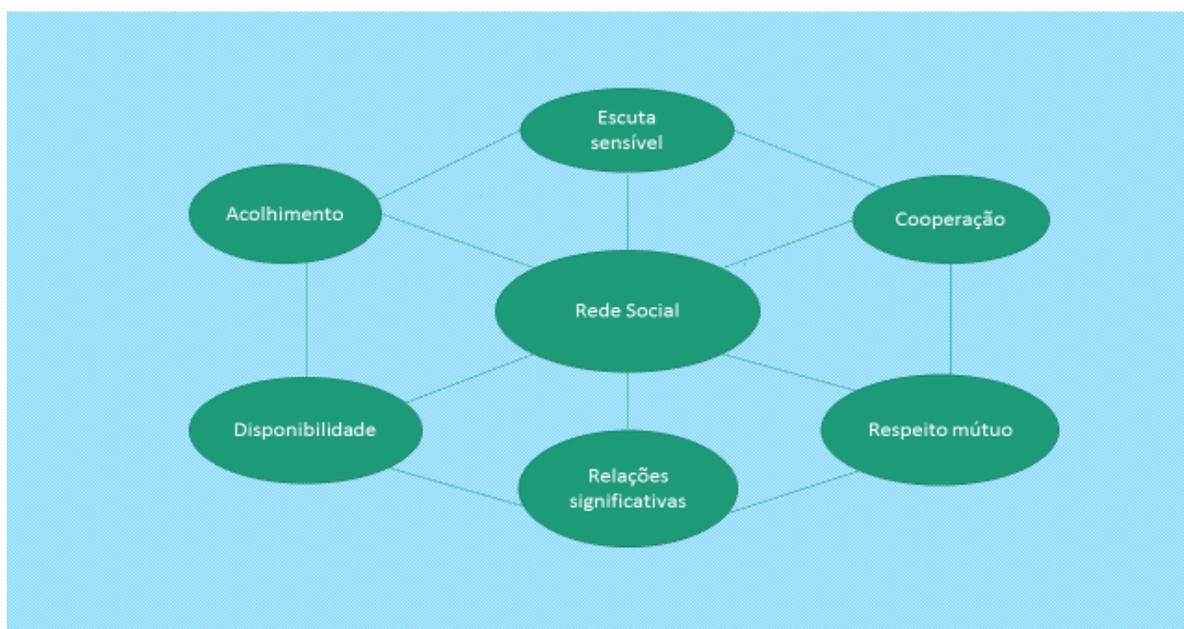
as redes sociais se definem como o compartilhamento de poder e de recursos humanos e materiais de um conjunto social, formal ou informal, de atores, grupos e instituições, em um determinado território. São tecidos sociais que se articulam em torno de objetivos e focos de ação.

No que compete à responsabilidade de zelar pela proteção e bem-estar da população infanto-juvenil a rede de proteção social abrange toda a sociedade. A falta ou a negligência de recursos humanos ou materiais na garantia dos direitos dessa população colaboram para a exposição de crianças e adolescentes a situações de risco e vulnerabilidade.

No entendimento de Faleiros (2007, p. 80) “a construção das redes exige, portanto, muita habilidade, flexibilidade e persistência”. A persistência, a habilidade e a flexibilidade são pontos-chaves para fazer a rede de proteção social engrenar e dar resultados positivos. As responsabilidades de todos os sujeitos nesse processo são compartilhadas de forma que proporcionem a integração psicossocial, o desenvolvimento e o bem-estar para crianças e adolescentes.

Quanto aos objetivos das redes de proteção sociais, busca-se fortalecer os vínculos de afeto, de cuidado. As redes oferecem momentos de reflexões e possíveis soluções para os enfrentamentos da vida; incentivam a prática da solidariedade, respeito e cidadania. E por fim estabelecem parcerias com os setores governamentais e não governamentais para a prevenção e orientação nos casos de risco ou vulnerabilidade.

Do ponto de vista educacional a proposta de integração e articulação na rede dependem de ações pedagógicas que legitimam o sentimento de pertencimento dessa comunidade escolar a sua comunidade e as organizações (governamentais ou não). Na ilustração a seguir destacamos algumas atitudes necessárias para o trabalho em rede.



*Gráfico construído pela autora.*

Segundo Brasil (2014, p.175) “a construção da rede somente poderá ser concretizada à medida que se associam os princípios de responsabilidade pela busca de soluções com os princípios de solidariedade”. O desenvolvimento dos princípios ou características citadas precisam ir além do espaço escolar, pois a adoção de posturas de acolhimento, respeito mútuo, escuta sensível e disponibilidade são algumas das características que fazem a teia sistêmica funcionar de forma mais colaborativa para a eficiência dos serviços prestados.

O desafio maior para quem trabalha com o público infanto-juvenil é implementar no espaço escolar esse trabalho em rede. A integração do passo de cada um de forma articulada, conectada com as ações complementares dos outros para uma maior integração dos partícipes que compõe as redes de proteção no atendimento, na atenção e na proteção dos direitos.

Ao discutirmos as redes, precisamos considerar aspectos estruturais, vejamos o que diz Sluzki (1997, p. 45):

a) o tamanho: número de pessoas que compõe a rede e que podem ter migrações ou relocações nas situações de risco e ou vulnerabilidade;

b) a densidade (relação de significância): são as conexões do indivíduo nas relações sociais e afetivas dentro dos grupos em que estão inseridos sejam eles familiares ou amigos;

c) a composição: mostra a proporção dos componentes da rede social. Especificamente os quadrantes como a família, a escola, os amigos ou no credo que frequentam;

d) a dispersão: é o que afeta a facilidade de acesso ao bens, serviços, informação e atendimentos. E o tempo de resposta das situações conflituosas que variam dentro da rede de proteção social a sua eficácia; e

e) a homogeneidade ou heterogeneidade demográfica e sociocultural: está ligada as questões da cultura, da idade, do sexo e do nível socioeconômico. Destacamos que essa característica orienta de forma clara as tensões sociais no campo educacional.

Nesse sentido, o trabalho em rede na abordagem sistêmica pode ser uma ferramenta de enfrentamento às situações de risco e ou vulnerabilidade. As ações exigem planejamento e eficiência de todos os componentes que integram a rede de proteção social sobretudo para os casos de riscos e vulnerabilidade.

As atribuições dos principais componentes do Sistema de Garantias de Direitos para crianças e adolescentes são Brasil (1990):

- **Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente:** são órgãos autônomos com poder deliberativo. Tem a função precípua de controlar e monitorar as políticas de atendimento para a população infanto-juvenil. Existem nos níveis: municipal, estadual/Distrital e federal.

- **Conselhos Tutelares:** são órgãos públicos não jurisdicionais e que tem a missão de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Requisitam serviços e atendimentos diversos de acordo com a necessidade das denúncias de violação de direitos de crianças e adolescentes. E caso seja necessário podem encaminhar ao Ministério Público para aplicação das medidas cabíveis.

- **Órgãos executores da Política de Assistência Social:** são os órgãos que compõem o Sistema Único de Assistência Social com atuação nos estados, municípios e no Distrito Federal, constituídos por secretarias estaduais e municipais. Tem como objeto a inserção de crianças e adolescentes em políticas públicas quando haja quadros de risco, vulnerabilidade e violação de direitos. São conhecidos como Centro de Referência em Assistência Social (CRAS): é responsável pela organização e oferecimento de serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de risco e vulnerabilidade no Distrito Federal e municípios. E o Centro

de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS): foca seu trabalho na atenção especializada com a família/indivíduo. As equipes contam com assistente social, psicólogo e advogado conforme Resolução nº 17/2011.

- **Ministério Público:** é um órgão responsável pela defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis na sociedade. Tem o dever de zelar também pelos direitos e garantias legais assegurados para população infanto-juvenil e a promoção de medidas judiciais e extrajudiciais quando houver qualquer descumprimento da legislação.

- **Justiça da Infância e da Juventude:** órgão do Poder Judiciário que tem a atribuição de aplicar a lei nos conflitos que tratam dos direitos da criança e do adolescente. Nos municípios nos quais não houver esse atendimento específico suas funções serão exercidas de acordo com a organização judiciária local.

- **Escola:** instituição que tem como função a escolarização de crianças e adolescentes. Tem o dever de comunicar ao Conselho Tutelar todas as suspeitas ou comprovadas violações de direito, contra crianças e adolescentes.

- **Sistema Único de Saúde:** o atendimento à saúde integral de crianças e adolescentes. São distribuídos em aparelhos que cuidam da atenção primária, secundária e terciária nos postos de saúde, hospitais e nos Centros de Atendimento Psicossocial (CAPS).

- **Segurança Pública:** sua atribuição é dirigir os órgãos da Segurança Pública para as atividades policiais com ênfase na prevenção de crimes e participação da comunidade visando a proteção social e a melhoria da qualidade de vida da população. É composta por: Polícia Civil, Polícia Militar, Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal.

- **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo:** visa a construção de uma política pública destinada à inclusão de adolescentes em conflito com a lei e demanda iniciativas de diversos setores das políticas públicas e sociais (Sistema Educacional, Sistema de Justiça e Segurança Pública, Sistema Único da Assistência Social e Sistema Único de Saúde).

- **Justiça e Cidadania:** sua função é promover o pleno exercício da cidadania e da defesa dos direitos inalienáveis dos indivíduos com ação integrada com o Governo do Distrito Federal e com a sociedade civil.

- **Esporte e Lazer:** sua função é garantir e promover o esporte e lazer como inclusão social de crianças e adolescentes em ação conjunta com o Estado e a sociedade.

- **Sociedade Civil Organizada:** formada por órgãos governamentais e não governamentais busca parceria público-privadas e visa acompanhar e monitorar as políticas públicas de proteção da criança e do adolescente; coordenar estratégias de ações para crianças e adolescentes na manutenção dos Direitos, caso sejam ameaçados ou violados.

Diante desse panorama a escola tem um espaço privilegiado dentro da Rede de Proteção Social quando assume a responsabilidade de buscar nas parcerias com os demais órgãos a interrupção e o enfrentamento das situações de violência percebidas dentro da comunidade. O maior desafio que se coloca na Escola do século XXI para os educadores, talvez seja desconstruir a imagem do aluno idealizado pelo professor e reconhecer esse estudante em suas potencialidades que anseia pelo desejo de saber. E assim favorecer práticas educativas que valorizem a dignidade humana, a convivência com as diferenças, a vivência da solidariedade, e o compromisso com os processos formativos com vistas à emancipação desses sujeitos de direito na sociedade.

## Capítulo 4: A Coordenação Pedagógica espaço-tempo de formação para atuação da Escola em Rede.

Cada um de nós compõe a sua história.  
 E cada ser em si carrega o dom de ser capaz de ser feliz.  
 Conhecer as manhãs e as manhãs.  
 O sabor das massas e das maçãs.  
 É preciso amor para poder pulsar.  
 É preciso paz para poder sorrir.  
 É preciso a chuva para florir.

Renato Teixeira e Almir Sater.

A escola, espaço de apreensão do conhecimento, vê-se convocada a necessidade de rever suas práticas educativas quando elas destoam dos princípios de autonomia, transparência e participação enunciados pela Lei nº 4.751/2012 (Gestão Democrática). A organização do trabalho pedagógico aponta novos rumos quando as reuniões de coordenação pedagógica se apropriam desse espaço para debater projetos, sugerir ideias que possam oferecer mais qualidade ao ensino. É um espaço onde os atores deveriam (re) pensar seu fazer pedagógico calcando suas mudanças nessa realidade de necessidades mais urgentes dessa comunidade. O olhar atencioso e preciso dos profissionais que fazem a coordenação pedagógica deve ter o foco para a investigação, a curiosidade acadêmica, a intencionalidade de refletir e construir novas práticas educativas que façam da Escola um lugar de autonomia, de respeito às diferenças, de acolhimento humano e de uma vivência pacífica e afetuosa com o ato de ensinar. Segundo Silva (2007, p.2):

O processo de formação docente centrado na escola tem como pressuposto o fato de ser o professor quem melhor conhece a sua realidade com as problemáticas e questões que emergem no seu contexto de trabalho. Problemáticas e questões que devem ser refletidas pelo coletivo de professores no espaço concreto de coordenação pedagógica com vistas à superação de um trabalho pedagógico pautado em concepções e práticas reiterativas, vislumbrando a construção de um projeto que contribua de fato para a organização e transformação do trabalho escolar, repercutindo na qualidade da educação pública.

Nessa linha de raciocínio, a coordenação pedagógica pode ser de forma contundente um espaço para discutir o fenômeno dos riscos e vulnerabilidades e também de implementação da Escola em Rede. Esse lugar compreendido como um espaço aberto às discussões de novas propostas que enfrentam as situações de risco e vulnerabilidade pode contribuir para redimensionamento do fazer pedagógico. É provável que os desafios da escola de hoje em suas extensões na educação seja complexa. Contudo, para uma

reconstrução de uma cultura da solidariedade, esse espaço fomentado no seio da organização do trabalho pedagógico seja fundamental.

Considerar que para escolarizar a escola precisa também rever posturas autoritárias e antidemocráticas, que por vezes reforçam os quadros de risco e vulnerabilidade pelas violências simbólicas. É preciso um cuidado no enxergar e escutar todas as vozes que nem sempre faladas nesse ambiente escolar, o que pode descortinar novos horizontes de ressignificação das práticas pedagógicas para professores, para alunos, para a escola em sua totalidade. E então, surge o questionamento: como se apropriar desse lugar de formação? Quais os partícipes dessa mudança? Placco (2009, p.58) afirma que:

É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provoquem contínua mudança nos professores e em sua prática.

Nessa mesma produção fica evidente para a autora que o espaço de formação e construção de uma nova prática educacional se mescla à participação singular do coordenador pedagógico na sua postura de articulação também para a formação de educadores. Envolvidos nesse propósito de desenvolver novos conhecimentos, compreendendo suas limitações e ampliando sua visão de mundo, professores, equipe de apoio, orientadores educacionais, direção, supervisão e coordenadores pedagógicos tornam-se sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem e partícipes dessa transformação escolar. Consoante a esse pensamento Almeida destaca que: quando se trata da formação do educador, em especial de seu papel nas questões fundamentais que envolvem a transmissão de conhecimento, destacam-se os efeitos subjetivos que perpassam e de certo modo são determinantes de seu fazer pedagógico (2001, p. 1-2).

Sob o olhar da psicanálise, a autora traz sua contribuição às vivências das relações da infância e que são retomadas na vida adulta, inclusive no exercício da profissão de professor. Evoca a memória educativa do docente aliando a sua compreensão de mundo e de sua formação profissional, para que a partir dessas vivências o ser aluno e o ser professor interajam de forma mais integrada com seus desejos, suas expectativas, seus planejamentos e com as adversidades do contexto educacional. Almeida propõe que ao acionar a memória educativa é possível reconstruir novas representações, novos

significados, novas formas do fazer pedagógico e que influenciam na formação continuada do educador. Almeida (2003, p. 1) afirma que:

O dispositivo da memória educativa fundamenta-se na busca da possibilidade de uma enunciação mínima, por parte dos professores atuantes, em formação e ou outros profissionais do seu próprio saber e das implicações subjetivas contidas em suas escolhas, permitindo a produção de um conhecimento outro e de novas significações das vicissitudes enfrentadas, especialmente na instituição escolar, ao longo de sua formação.

É relevante utilizar-se do espaço-tempo da coordenação coletiva como formador para esses novos desafios, principalmente nas situações de risco e vulnerabilidades dentro da escola. Compreender esse espaço pedagógico como meio de fomentar relações sociais e interpessoais mais solidárias, mais comprometidas com as necessidades pedagógicas que são apresentadas pelo real. Ser capaz de agir nas incertezas e nas urgências do fazer pedagógico e ao mesmo tempo construir e ampliar a sua formação como ser histórico, social e cultural do ato educativo. Enfim, assumir a autoria de suas ações, reações e reflexões do fazer pedagógico.

Essa abordagem do trabalho na coordenação pedagógica encontra similaridade na abordagem sistêmica de rede social. O mapeamento dos fatores de risco entre a comunidade escolar pode ser o detonador para que sejam tecidas e construídas as ações preventivas aos riscos e ou vulnerabilidade, principalmente, para crianças e adolescentes que ocupam o lugar de aluno. A interferência nas situações de risco e ou vulnerabilidade deve passar pelo protagonismo infanto-juvenil e por uma cultura de solidariedade. A consolidação de ações educativas visando a ética, a solidariedade e a emancipação social tem se mostrado formas eficazes, eficientes e mais efetivas quanto aos fatores de proteção dentro da instituição escolar.

De toda forma é relevante considerar o diálogo, o acolhimento, a cooperação e o não julgamento perante aos casos de risco e ou vulnerabilidade. As avaliações dessas situações no contexto escolar devem ser olhadas com atenção para não se cometer equívocos que possam revitimizar os autores de atos disruptivos. Segundo Brasil (2014, p. 249) a escola se destaca como referência de autoridade no contexto educacional:

A relação dos alunos com a escola, tanto como espaço em que há regra, quanto no espaço de prazer, não é inteiramente significadas pelos professores. Certamente, estamos diante das consequências de um espaço de valorização do sujeito manifestado pela filiação desse às regras da instituição, ou pela busca de adaptação a essas regras.

Nesse ponto identificamos a importância da autoridade que por vezes a escola ou a família tem dificuldade de estabelecer com clareza. É importante nas relações da escola com pais e alunos essa parceria no esforço de atingir uma prática educativa com mais afeto, solidariedade e respeito mútuo.

A capacidade de escuta, de resposta ou de encaminhamento dos problemas na instituição escolar pressupõe o espaço-tempo da coordenação pedagógica como o lugar para amadurecimento de propostas de organização do trabalho pedagógico, o que demanda investimento e dedicação para o estudo e as constantes reavaliações dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo. A busca de novos caminhos que propiciem o prazer e o cuidado com o outro e com o ato de ensinar e aprender de forma coletiva moldam o compromisso com a educação de qualidade calcados nos alicerces de respeito e solidariedade. Sá (2009, p. 654) afirma que:

A cooperação, a solidariedade e o cuidado dependem da disposição do sujeito para se abrir ao outro, para buscar no outro o que ele não sabe ou o que lhe falta. Do mesmo modo, não podemos esperar comportamentos solidários de sujeitos que não conseguem enxergar, no sofrimento e fragilidade do outro, a sua própria precariedade e insuficiência.

Por extensão podemos utilizar o pensamento da autora para pensar os profissionais de educação que em face das situações de risco e ou vulnerabilidade não enxergam a sua fragilidade para lidar com as situações de violência que são por vezes vítimas, por vezes autores. Destacamos para esse fim a coordenação pedagógica, esse espaço-tempo de formação continuada que pode favorecer esse trabalho em rede e que pode ser um elemento enriquecedor das relações construídas no fazer pedagógico.

O caráter mais humano, solidário, de respeito a diversidade de opiniões e práticas educativas com vistas a emancipação social de todos os atores da escola demanda persistência.

Assim, compreender o espaço-tempo da coordenação pedagógica como propulsor de um trabalho em rede contribui não apenas com a melhoria da organização do trabalho pedagógico, mas com o enfrentamento das situações de riscos e ou vulnerabilidade. E que possam ser (re)construídos os processos formativos com segurança seja na família, na escola, nas manifestações sociais e na sociedade civil organizada.

## Capítulo 5 - Metodologia

Este é um estudo qualitativo, pois retrata a expectativa, ações e reações dos sujeitos participantes. Segundo Gil (1991, p.32) “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo da pesquisa qualitativa”.

Nessa proposta o pesquisador caminha junto com o objeto de estudo e se insere também como sujeito participante dessa ação. A pesquisa nessa acepção traz como elemento fundamental a realidade contextualizada e analisada de forma crítica.

Para Minayo (2013, p. 16) “a pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e na sua construção. É a pesquisa que alimenta a atividade do ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”.

Nesse aspecto o pesquisador na abordagem qualitativa precisa descrever e compreender o significado das variáveis hipotéticas e classificar os fatos, as opiniões e as representações ditas e não ditas do grupo investigado. E em maior profundidade interpretar as particularidades dos dados coletados, por isso a relevância da pesquisa qualitativa nesse estudo.

O delineamento do presente trabalho é um estudo de caso que explora, descreve e compreende a diversidade de opiniões presentes na realidade escolar. O estudo de caso retrata de maneira singular o contexto real que pode ser com uma pessoa, um grupo, uma comunidade ou nação. O estudo de caso traz em sua essência três fases que devem ser atendidas: a exploração do objeto da pesquisa com um indivíduo ou mais pessoas, a coleta de dados e por fim, a interpretação de dados e a elaboração do relatório. Para Yin (2005, *apud* GIL, 2008, p.58) “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

O estudo de caso focaliza a realidade de maneira histórica e multidimensional. Dessa forma, o presente trabalho busca investigar a percepção dos profissionais de educação sobre a utilização do espaço da coordenação pedagógica como promotora de ações de prevenção e de proteção aos alunos em peculiar situação de risco e ou

vulnerabilidade. Conforme Gil (2008, p. 58) o estudo de caso considera diferentes propósitos são eles:

- A) explorar situações da vida real cujos os limites não estão claramente definidos;
- B) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
- C) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

O estudo de caso na investigação do universo da coordenação pedagógica visa descobrir dados importantes como a promoção e articulação desse espaço da Escola com a rede de proteção social.

A coordenação pedagógica na Gestão Democrática se constitui como espaço-tempo para identificação, estudo e avaliação das práticas escolares que devem nortear o Projeto Político-Pedagógico. Vale destacar que as reuniões de coordenação pedagógica assumem papel significativo na formação continuada dos atores envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. Os processos formativos e as trocas de experiências pedagógicas inclusivas e bem-sucedidas podem favorecer a articulação do trabalho pedagógico com os fatores de proteção e imprimem no cotidiano ações pedagógicas sob a égide do respeito e da formação cidadã.

### **5.1 Cenário da pesquisa**

O estudo será realizado em uma escola pública de uma região administrativa localizada na periferia do Distrito Federal. O público alvo será o turno vespertino dos anos iniciais do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de nove anos da Secretaria do Estado de Educação. A escola atualmente funciona com 2.004 (dois mil e quatro) alunos distribuídos em 58 (cinquenta e oito) turmas nos três turnos, sendo no turno matutino 20 (vinte) turmas do 6º ano totalizando de 617 (seiscentos e dezessete) alunos; no turno vespertino com 5 (cinco) turmas de 4º ano e 15 (quinze) turmas de 5º ano no quantitativo de 670 (seiscentos e setenta) alunos do ensino fundamental de 9 anos. No noturno a escola possui 717 (setecentos e dezessete) alunos distribuídos em turmas de EJA, 3º segmento e 191 (cento e noventa e um) no Ensino Médio Regular. Neste ano de 2015, a Educação Integral atende um grupo de 100 alunos que permanecem 7 horas na escola.

Quanto à estrutura física da instituição escolar é composta por um prédio de 2 pavimentos nos quais existem 20 (vinte) salas de aula, 1 laboratório de ciências, 1 sala

de artes, 1 laboratório de informática, 1 sala de leitura, 1 sala de professores, 1 sala de coordenação, 1 sala para o Serviço de Orientação Educacional dividida com a Equipe de Apoio Especializada, 1 sala de recursos, 1 almoxarifado, 1 depósito, 1 quadra de esporte coberta, 1 praça de skate e 1 parque infantil.

Quanto aos recursos humanos, no turno vespertino identificamos a fragilidade de não ter profissionais de educação nos portões de entrada e saída da escola. No primeiro semestre do ano de 2015 houve dois episódios de violência física contra professores e alunos. Tal fato tem comprometido a segurança do local. O quadro dos profissionais de educação é composto por: 20 (vinte) professores, a EEAA conta com 1 pedagoga e 1 psicóloga, o SOE tem 2 orientadoras educacionais, 1 secretário escolar, 1 supervisor administrativo, 1 supervisor pedagógico, 1 diretora e 1 vice-diretora, 2 coordenadoras pedagógicas. A equipe de merendeiros da escola conta com 4 profissionais e a equipe de limpeza é composta por 8 profissionais terceirizados. A escola teve recentemente a eleição do Conselho Escolar e o Caixa escolar que são instâncias colegiadas que auxiliam na implementação da gestão democrática.

Em face das demandas sociais existentes nessa comunidade a pesquisa deseja reconhecer se as práticas educativas na coordenação pedagógica minimizam os efeitos da violência para crianças e adolescentes. E assim, ter um foco atencioso para a constituição da Escola em rede.

## **5.2 Sujeitos da pesquisa:**

Os sujeitos participantes são do turno vespertino 4º e 5º anos iniciais da instituição escolar:

<b>Sujeito</b>	<b>Área de atuação</b>	<b>Tempo de SEDF</b>	<b>Formação</b>
Sujeito 1	Coordenadora Pedagógica	5 (cinco) anos	Pedagogia com habilitação em anos iniciais e administração escolar. Pós-Graduação em Orientação Educacional e Gestão Escolar
Sujeito 2	Coordenadora Pedagógica	6 (seis) anos	Pedagogia com Pós-Graduação em Psicopedagogia.
Sujeito 3	Professora	12 (doze) anos	Pedagogia com Mestrado em Educação
Sujeito 4	Professora	10 (dez) anos	Pedagogia com Especialização em Docência Superior e com curso do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) realizado no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, Esporte e lazer.
Sujeito 5	Professora com vínculo empregatício temporário	6 (seis) anos	Pedagogia com Pós-Graduação em Orientação Educacional.
Sujeito 6	Pedagoga Escolar que atua na Equipe de Apoio e Aprendizagem	23 (vinte e três) anos	Pedagogia com Pós- Graduação em Educação Inclusiva e formação continuada no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, Esporte e Lazer.

### 5.2.1 Procedimentos e instrumentos de pesquisa

Os procedimentos de pesquisa eleitos para este trabalho são a observação participante e o questionário. A observação participante considera os fatos presentes no cotidiano escolar que se quer estudar. Segundo Minayo (2013, p. 70) “sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que em si mesmo, permite a compreensão da realidade”.

O roteiro de observação buscou centrar o olhar da pesquisadora na percepção real da coordenação pedagógica por parte dos profissionais de educação sobre a utilização do espaço da coordenação pedagógica como promotora de ações de prevenção e de proteção aos alunos em peculiar situação de risco e ou vulnerabilidade e suas percepções sobre os quadros de risco e ou vulnerabilidade entre os alunos da escola.

Os sujeitos participantes deste trabalho foram observados em um período aproximado de 2 (dois) meses no espaço-tempo da coordenação pedagógica. As observações participantes ocorreram nos meses de julho nos dias (1, 8 e 15); agosto nos dias (5, 26) neste mês tivemos a interrupção de duas reuniões de coordenação coletiva. No dia (12) avaliação com a comunidade escolar conforme calendário da Secretaria de Estado de Educação e dia (19) não teve a coordenação. Foi retomada em setembro nos dias (9 e 23) e logo após deflagrada a greve dos professores no Distrito Federal que teve adesão da maioria dos profissionais de educação desta instituição.

Para Minayo (2013, p. 70) a observação participante se destaca:

Um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social de pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto de pesquisa

As descrições desses eventos foram sintetizadas em um diário de campo que se preocupou em relatar as falas, os gestos e afetos dos atores. Para Minayo (2013, p. 71) “o diário de campo, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal”. Nesse caso as informações das reuniões pedagógicas durante esse período de

observação registraram reuniões caracterizadas pela fala da supervisora pedagógica em repassar datas comemorativas de eventos nessa instituição, bem como a destinar o espaço da reunião para feitura de planejamentos de provas ou exercícios com os docentes. Algumas vezes houve o questionamento dessa postura adotada pela supervisora pedagógica por parte do Serviço de Orientação Educacional, sala de recursos e Equipe de Apoio e Aprendizagem e a resposta se dava sempre com o argumento de vencer os conteúdos atrasados em matemática: multiplicação e divisão e língua portuguesa: a interpretação de textos.

Outro material formal utilizado para mais informações dessa comunidade escolar foi o questionário que é um instrumento bastante utilizado nos estudos qualitativos. Segundo Gil (2008, p. 121):

É a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado e etc.

Para o autor os questionários também podem ser aplicados oralmente aos participantes do estudo. A construção desse instrumento visa interpretar os objetivos do estudo em questões específicas. E o resultado dessas questões e que vão direcionar os dados coletados as características do grupo pesquisado e ainda testar as variáveis hipotéticas construídas atendem ao planejamento da pesquisa.

Conforme Gil (2008, p. 121) um questionário precisa ter: a constatação de sua eficácia para a verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

Esses instrumentos buscam a fidedignidade dos dados coletados com vistas à análise dos fenômenos que se quer investigar. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 174) “a técnica é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte, e a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática”.

A análise do contexto local aliado aos instrumentos de observação e do questionário propiciam não somente a coleta de dados, mas o direcionamento dos procedimentos técnicos no diagnóstico do problema estudado. Fazer o recorte da realidade escolar através da pesquisa qualitativa e buscar nos significados e nos significantes, novas descobertas.

## **Capítulo 6: Análise dos Dados**

Este capítulo se dedica à análise dos dados coletados por meio da observação participante e do questionário no contexto das reuniões de coordenação pedagógica como promotora de ações na prevenção e na proteção de situações de risco e ou vulnerabilidade contra crianças e adolescentes na escola.

Para Minayo (2013, p. 79) “a análise dos dados focaliza principalmente, a exploração do conjunto de opiniões sobre o tema que se pretende investigar”. As técnicas de observação participante e o questionário possibilitaram a coleta dos dados, que por sua vez carregam em si mesmos a semelhanças e as divergências de opiniões de um determinado grupo deste estudo de caso.

Dessa forma, os instrumentos de observação participante e o questionário focaram os objetivos propostos nesta pesquisa.

### **6.1 Percepções da observação participante**

No decorrer das observações participantes das reuniões de coordenação pedagógica, as questões relacionadas às situações de risco e ou vulnerabilidade eram citadas de forma tímida nas decisões coletivas do grupo.

Geralmente os casos de infrequência escolar ou evasão nas falas dos sujeitos eram repassados para a Orientadora Educacional para conversar com a família. Nas reuniões não foi observado a discussão dessas situações tão recorrentes no contexto escolar como algo a ser minimizado pela equipe pedagógica. Quando se identificava um problema esse era repassado ao Serviço de Orientação Educacional (SOE) ou à direção para resolução.

Nos casos de vulnerabilidade vimos os comentários de alguns docentes quanto à persistência da baixa autoestima ou dificuldade de aprendizagem de alunos em sala de aula. Contudo, esses comportamentos em sala de aula nas falas de alguns professores (sujeito 2, sujeito 3, sujeito 4 e sujeito 5) “são apenas sintomas das famílias

que não participavam das reuniões de pais”. Nesse momento houve a manifestação verbal do sujeito 6 que provocou aos docentes se tais posturas dos alunos não poderiam ser em decorrência do “não planejamento de aulas mais lúdicas e que abordassem a história de vida desses alunos da comunidade. E que às vezes há o aprisionamento do professor ao conteúdo em detrimento da aprendizagem do estudante”. Após a fala do sujeito 6 vimos os ânimos se acirrareem manifestos em expressões faciais, deixando explícito a insatisfação com o comentário da profissional de educação.

Neste aspecto, a avaliação de práticas obsoletas no espaço de coordenação pedagógica parece ser uma questão delicada que não deve ser discutida como proposta de auto avaliação do trabalho pedagógico. Paira um mal-estar quando nas discussões sobre o aprimoramento das ações pedagógicas, sobretudo quando são olhadas por outros profissionais que estão fora da sala de aula.

A não culpabilização do aluno ou da família nos casos de dificuldade de aprendizagem coloca o questionamento desse lugar de formação e de ressignificação da prática educativa deste ambiente escolar.

Por outro lado, vemos a fragilidade desse espaço quanto à formação continuada dos profissionais de educação e menosprezo da função de formador de professores atribuída ao coordenador pedagógico, direção e supervisão escolar. A subutilização desse espaço de coordenação pedagógica se resume a feitura de planejamentos individuais desarticulados das necessidades do cotidiano escolar e do Projeto Político-Pedagógico. Vejamos a contribuição de Placco (2009, p. 48) sobre a função do coordenador pedagógico:

O trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico-educacional visa ao melhor planejamento possível das atividades escolares, faz-se necessário que ele (a) seja capaz de analisar suas ações no dia-a-dia, identificando quais aspectos – e em que medida – podem e devem ser aperfeiçoados ou organizados melhor.

Em uma reunião do mês de agosto (dia 5) de coordenação pedagógica esta pesquisadora afirmou “o formato adotado pela equipe diretiva se resume ao caráter informativo e planejamento individual dos professores, descaracterizando a participação dos outros profissionais de educação”. Após essa intervenção, as reuniões de coordenações pedagógicas tiveram um momento de pausa e retomada após 2(duas) semanas depois antes de iniciar a greve nos meses setembro/outubro e teve adesão da maioria dos profissionais de educação desta Unidade Pedagógica de Ensino. Foi possível

constatar que as relações intersubjetivas que se revelam nos gestos e nas expressões nesse ambiente expressam relações de poder, manutenção da violência simbólica e a repetição de práticas pedagógicas que excluem o aluno e os profissionais de educação de construir uma educação de qualidade na escola pública.

Para Silva (2007, p. 17):

é necessário criar condições para que a coordenação pedagógica se consolide como espaço de organização do trabalho pedagógico, contribuindo para a transformação da escola - e, em decorrência, da sociedade, em um lugar mais justo, solidário e menos desigual, contrariando a lógica capitalista de utilização da escola como legitimadora da sociedade de classes.

O pensamento da autora é pertinente para a situação encontrada nesse ambiente escolar. E fazer a ressignificação do espaço da coordenação pedagógica e se desvencilhar de práticas educativas que obscurecem o processo formativo dentro da escola é imprescindível para garantir uma educação de qualidade no ensino público.

Retomamos como ponto de reflexão dessa observação participante que mesmo com todas essas falas ou expressões faciais deflagradas no espaço-tempo da coordenação pedagógica, ainda percebemos o esforço de alguns sujeitos participantes deste estudo em se negarem a ficar enclausurados consigo mesmos. Buscam numa prática pedagógica mais solidária e acolhedora agir favoravelmente nas intenções e ações mais inclusivas para crianças e adolescentes dentro e fora da escola.

A persistência em ações pedagógicas preventivas mesmo de forma individual para a inclusão dos alunos em situação de infrequência e evasão escolar, baixa autoestima, trabalho infantil, uso de drogas, entre outros, são as representações de práticas educacionais que vão de encontro a violência e abrem portas a uma cultura da solidariedade e dignidade humana.

## **6.2- Questionário**

Os dados coletados foram gravados, degravados e lidos de forma que os recortes das falas foram realizados conforme se aproximavam dos objetivos propostos desta pesquisa. Conforme Bardin (1979, p. 105) “A análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõe a comunicação e cuja a presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Nesse sentido optamos por algumas frases que construíram neste trabalho os quatros núcleos de sentido para análise e interpretação dos sujeitos participantes são eles:

### **Fatores de risco: violência associada ao contexto escolar**

#### 1. Fatores de risco – Violência associada ao contexto familiar.

1) *“Os alunos são agressivos pela classe social e refletem isso na escola. Vem de casa”* (Sujeito 1)

2) *“O uso de drogas pelo aluno já vem da desestrutura familiar. Na nossa realidade são alunos agressivos, não respeitam os pais dentro de casa e nem os professores, falam palavras de baixo calão”* (Sujeito 2).

3) *“Percebo sim uma carência muito grande da atenção dos pais em casa. A agressividade no falar. Os alunos dizem que experimentam cerveja na família e veem o uso de drogas”* (Sujeito 3).

4) *“Os alunos que tem uma família desestruturada pela violência por parte dos pais que batem e não sabem lidar com essa situação”* (Sujeito 4).

5) *“Percebo muito a violência física, violência a verbal, palavras de baixo calão. A gente conversa para não revidar, mas eles sempre querem revidar”* (Sujeito 5).

6) *“Nessa escola algumas crianças e algumas famílias usam da violência como princípio de defesa da vida ‘o bateu levou’ vem da formação familiar”* (Sujeito 6).

Em geral as falas remetem a situações de risco como uma característica advinda da relação familiar. A situação de agressividade, xingamentos e outras violências sejam físicas ou psicológicas são fenômenos que na fala dos sujeitos da pesquisa tem correlação com as situações de violências vividas por crianças e adolescentes dentro de casa e que são reproduzidas na escola. Na fala do sujeito 6 fica evidente a justificativa de usar a violência para defender-se. O sujeito 3 refere-se à carência de afeto por parte da família e que resulta dentro da escola nas ofensas entre aluno-aluno e aluno e professor. Vejamos o que afirma Costa (2003, p. 96):

de qualquer forma, a intenção consciente de dirigir a vida do educando para valores universais é determinante e explícita.[...] Para efeito de clareza,

repensemos o caso da educação familiar. Na família concentram-se muitos esforços para proporcionar aos indivíduos uma boa educação psicológica.

É claro que a família não pode ser culpabilizada por toda situação de violência manifestada na escola, mas deve ser responsabilizada a participar mais da vida escolar dos filhos conhecer mais sobre as necessidades escolares do estudante.

O sujeito 4 refere-se à desestrutura familiar que utiliza-se da violência física para resolução de conflitos. Nesse aspecto destaca-se a questão da estrutura familiar que pode ser entendida de acordo com os contextos históricos, culturais e sociais. Podem ter sua estrutura mista ou tradicional formada por avós, tios, pais do mesmo sexo, por pai e mãe, entre outras. Essa expressão de família desestruturada é equivocada e um ambiente com muitas situações de violência podem gerar situações de risco e ou vulnerabilidade.

Segundo Brasil (2014, p.138) “a família é a célula formadora da comunidade e, portanto, não é possível desenvolver ações preventivas na comunidade sem que ela participe”. A contribuição da autora nos remete ao reconhecimento da organização familiar, da importância dos vínculos afetivos e ou de consanguinidade para a construção de uma relação de pertencimento entre família e escola

Reconhecer a valorização da família como participante ativa das tomadas de decisões, principalmente, nas que afetam as crianças e adolescentes sugere também à escola novos encaminhamentos em ações educativas que possam revitalizar esse diálogo com a família. A escola de hoje imprime em seu caminhar, na perspectiva da Gestão Democrática, a incorporação de todos os segmentos que compõe a educação escolar. Essa visão pedagógica busca rever as necessidades dessa comunidade, opera em novos compromissos e novas oportunidades que culminam na (re) construção ou consolidação da sua identidade, na formação e troca de saberes e por fim na sua emancipação social.

Esse movimento da prática educativa, como as reuniões de coordenação pedagógica promove ações preventivas da violência contra crianças e adolescentes dentro da instituição escolar. Os depoimentos dos atores desvelam a rotina, as visões de mundo e suas concepções pedagógicas dentro desse espaço-tempo de formação. Identificamos nos depoimentos o segundo núcleo de sentido desta pesquisa:

## **O uso das reuniões da coordenação pedagógica como espaço para debater as situações de risco e ou vulnerabilidade**

2. O uso das reuniões de coordenação pedagógica como espaço para debater as situações de risco e ou vulnerabilidade.

1) *“Mais ou menos, o que sei e mais da minha vivência, a coordenação está muito solta. A equipe precisa ser fortalecida”* (Sujeito 1).

2) *“Muito pouco ou quase nada, ou quando o SOE fala alguma coisa sobre o assunto. Falta interação do trabalho, pois cada um trabalha no seu espaço. E a questão se dá mais na aplicação das penalidades disciplinares”* (Sujeito 2).

3) *“Hoje sim, me sinto amparada. O SOE tem feito o resgate dos alunos, não é só na minha sala. As colegas comentam o SOE fica de olho nesses casos”* (Sujeito 3).

4) *“Sim a gente sempre encontra o apoio maior no SOE e na Pedagoga. Fazem o que tem que ser feito não fica nada a desejar”* (Sujeito 4).

5) *“Procuro as coordenadoras e a orientação educacional que sempre estão resolvendo esses casos”* (Sujeito 5).

6) *Percebo normalmente como projetos individuais. Os temas são invisíveis na coordenação pedagógica. Não é um tema debatido. Se discute a prova, o conteúdo, e a culpa do menino indisciplinado. Na sala é senta cala a boca e faz dever”* (Sujeito 6).

Vimos nas falas dos sujeitos 1, 2 e 6 as representações do espaço pedagógico da coordenação coletiva ora sendo invisível para os debates sobre as situações de risco e ou vulnerabilidade. Um ponto relevante é a organização do trabalho pedagógico, que sob a ótica dos sujeitos 1, 2 e 6 necessita de redirecionamento das ações educativas para o debate e a inclusão das situações de risco e ou vulnerabilidade nas salas de aula e nas reuniões de coordenações coletivas.

Reconhecer os fatores de risco e ou vulnerabilidade é um passo importante que a escola dá na ressignificação das práticas educativas com desdobramento para o social. Por outro lado, nas falas dos sujeitos 3, 4 e 5 sugerem que encontram o amparo para os casos de risco e ou vulnerabilidade no Serviço de Orientação Educacional, na Pedagoga e nas Coordenadoras Pedagógicas e para tanto na visão desses sujeitos a organização das reuniões de coordenação pedagógica atendem essas necessidades. É

possível que para os sujeitos 3, 4 e 5 a presença do Serviço de Orientação Educacional, ou das Coordenadoras Pedagógicas ou da Pedagoga dentro desse espaço seja um amparo ou apoio às suas atuações profissionais. Isto quer dizer que ainda não há dentro desta escola um projeto coletivo que abrace os casos de infrequência, evasão escolar, desinteresse pelas atividades pedagógicas da sala de aula, entre outros.

Retomamos a fala do sujeito 6 no que concerne aos projetos individuais a qual pode ser inferida nos depoimentos também dos sujeitos 3, 4 e 5 pois o sentir-se amparado de certa forma se concentra na postura profissional desses profissionais que enxergam essa necessidade na escola. Para Brasil (2014, p.117):

na escola, é possível favorecer a construção de projetos de vida, ao inferirmos pontualmente naquilo que está ao nosso alcance como criar condições para que a escola se torne um espaço de participação, realização e criação, e não de fracasso ou exclusão.

Nesse ponto os educadores são convocados a ofertar espaços na prática educativa que privilegiem a cooperação, o trabalho em equipe, a resolução de conflitos através do diálogo, criar situações cotidianas para que crianças e adolescentes contribuam de forma positiva dentro da escola.

### **A vulnerabilidade relacionada às questões escolares**

#### 3. A vulnerabilidade relacionada as questões escolares.

- 1) *“Sim eu vejo que para atingir o aluno tem que se trabalhar o vínculo com o professor. A reunião de coordenação trabalha superficialmente essas questões”* (Sujeito 1).
- 2) *“Todos são sintomas. Eu acredito que grande parte das crianças que vivem fora da escola estão nessa situação de vulnerabilidade”* (Sujeito 2).
- 3) *“Sim concordo. Eles são carentes e a carência faz isso”* (Sujeito 3).
- 4) *“Sim tudo isso contribui para a vontade da criança em não querer vir à escola”* (Sujeito 4).
- 5) *“Sim a baixa- auto estima, o desinteresse em estudar está ligado a situação de vulnerabilidade. É tudo isso”* (Sujeito 5).
- 6) *“Sim concordo. Pois a vulnerabilidade traz para a criança a dificuldade na aprendizagem e a sua inserção na escola”* (Sujeito 6).

É percebido nas respostas dos sujeitos uma unanimidade das profissionais de educação entrevistadas na identificação de situações de vulnerabilidade dentro do contexto escolar como a baixa autoestima, a falta de vínculos com os professores ou colegas e a dificuldade em não cumprir as regras escolares. O sujeito 1 afirma em seu depoimento que é no ambiente de sala de aula que devem ter as atitudes de compreensão, de acolhimento e de não julgamento do estudante quando este é exposto a situação de risco. O depoimento do sujeito 6 reforça a necessidade de acolhimento e implicação que a escola deve ter quando percebe esses sintomas de risco e ou vulnerabilidade entre sua comunidade educativa.

Conforme Brasil as situações de vulnerabilidade podem ser encaradas da seguinte maneira:

Muitas crianças e adolescentes sofrem discriminações, violências diversas, exclusão escolar, incompreensão e abandono. Isso pode ocorrer em qualquer situação socioeconômica em que eles se encontrem. O que leva alguém a enfrentar essas situações de uma forma mais destrutiva ou construtiva, muitas vezes, está em pequenas (ou grandes) coisas que fazem a diferença. (2014, p. 116).

Na visão da autora o conceito de vulnerabilidade sob o enfoque social permite a compreensão de que não faz diferença se a criança ou o adolescente pertença a diversos grupos sociais ou etnias, já que todas podem ser expostas às situações adversas e estressantes em suas vidas. E que nesses casos um relacionamento afetivo fortalecido dentro da família e dentro da escola pode evitar o fracasso escolar, a baixa autoestima, a dificuldade de tomar decisões, entre outros. Para Schumann (2014, p.19):

Os estudos abordando a vulnerabilidade passaram a ser desenvolvidos com o intuito de ampliar o entendimento dos problemas sociais sem uma vinculação exclusiva à renda ou a posse de bens materiais, relacionando-a a concepções de bem-estar social para além da dimensão econômica.

A postura da escola em privilegiar os processos formativos de desenvolvimento e bem-estar de crianças e adolescentes podem fazer a diferença no espaço educativo. Alguns aspectos favoráveis a prevenção são: a aproximação com a família do aluno, estabelecer vínculos de afetividade com os profissionais da escola de forma significativa, criar oportunidades para a inclusão dos estudantes dentro das atividades escolares e que favoreçam a sua consciência social.

### **Conhecendo a Rede de Proteção Social e a Escola em rede**

4. Conhecendo a Rede de Proteção Social e a Escola em rede.
  - 1) *“Conheço o CRAS e o Conselho Tutelar e vejo um trabalho fragmentado. Na escola tem um espaço que o aluno mostra quem ele é”* (Sujeito 1).
  - 2) *“Sim. Conselho Tutelar, CRAS e o Adolescente. Ajuda mais não é suficiente, deveria ter mais prioridade do governo. A escola é a principal rede e tem que acolher. A escola integral tem que ter tudo, de fato”* (Sujeito 2).
  - 3) *“Conheço a Escola e a Regional de Ensino. Há uma atenção com a gente professor, a escola acolhe, isso é feito pela orientadora educacional e as coordenadoras”*(Sujeito 3)
  - 4) *“O Conselho Tutelar agiu positivo. A Escola é a primeira ajuda que a criança pode encontrar”* (Sujeito 4).
  - 5) *“O Conselho Tutelar, CREAS, CRAS. Até onde conheço age bem. Sim a escola é parceira e na sala de aula que os fatos acontecem”* (Sujeito 5).
  - 6) *“O Conselho Tutelar, CRAS, CREAS e Posto de Saúde. No momento temos duas famílias acompanhadas e precisamos afinar esses atendimentos em rede CREAS, Conselho Tutelar, SOE, EEAA junto com a escola. Nós temos tentado trabalhar em rede acompanhamos se há sucesso ou não”* (Sujeito 6).

O conjunto de respostas nos demonstram que os sujeitos conhecem os entes governamentais e não governamentais que compõe a Rede de Proteção Social Retomamos nossa fundamentação teórica ao discutir o Sistema de Garantias e Direitos - que tem como atribuição articular e integrar os serviços entre as instituições governamentais, não governamentais e os Conselhos de Direitos. Na abordagem sistêmica da escola em rede, é preciso o conhecimento do ordenamento jurídico no que tange os direitos da criança e do adolescente. E cada educador saber como agir nos casos de risco e ou vulnerabilidade. Mesmo que na visão do sujeito 1 e do sujeito 2 exista a desarticulação dos serviços que ainda não atende com eficiência, é fundamental para a

instituição escolar repensar maneiras de como construir parcerias com a rede de proteção social.

O acompanhamento e atenção para os casos de risco e ou vulnerabilidade na escola exige um esforço hercúleo, mas que pode ser feito quando essas situações se tornarem prioridades para a comunidade escolar. Segundo Brasil (2014, p. 202): “A educação escolar, associada a outros setores da sociedade, é uma instância importante no desenvolvimento de pessoas conscientes, livres, responsáveis e comprometidas com os valores éticos”.

A fala da autora converge com a ideia de concentrar esforços para a consolidação da escola em rede. Afinar nossas ações pedagógicas para que elas sejam exitosas e promovam a dignidade humana, o respeito mútuo e a vivência de uma cultura de solidariedade em nossas escolas. Essa proposta de escola em rede exige reflexão e comprometimento de todos os atores desse espaço educativo. A integração e articulação nos momentos de crise podem ser estimulante para a construção de novos aprendizados.

Por fim, a contribuição de Brasil para as nossas práticas pedagógicas:

A reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores, para se referirem às novas tendências de projetos de formação. [...] A importância da prática reflexiva na escola está ligada à necessidade da criação de um espaço onde o professor possa ser ouvido e encontre um apoio para realizar essa reflexão. [...] Não se trata apenas de agir de modo diferente, mas de mudar, de tornar-se “alguém diferente” (BRASIL, 2014, p. 251).

## Considerações Finais

Este estudo elegeu como tema “A percepção de educadores sobre a coordenação pedagógica ante os contextos de alunos em situação de risco e ou vulnerabilidade: a Escola em rede. A partir das percepções da situação real nos casos de risco e vulnerabilidade com crianças e adolescentes da escola buscou-se investigar a percepção dos profissionais de educação sobre a utilização do espaço da coordenação pedagógica como promotora de ações de prevenção e de proteção aos alunos em peculiar situação de risco e ou vulnerabilidade. E ainda investigar a percepção dos profissionais de educação sobre os quadros de risco e ou vulnerabilidade entre os alunos da escola.

As reflexões propostas nesta pesquisa afiliam-se à psicologia, a educação e à psicanálise como aporte teórico que (re)pensa a educação e evidencia suas possíveis conexões com o fazer pedagógico. Sem isso, o processo de ensino e aprendizagem se torna um ato defensivo que contribui menos para a inclusão da criança nesse fazer pedagógico.

A partir dos resultados não foi possível constatar a coordenação pedagógica como espaço de prevenção e de proteção as situações de risco e vulnerabilidade com os alunos da escola na percepção dos sujeitos investigados. Vimos esse lugar sendo destinado a práticas pedagógicas obsoletas com ênfase na transmissão de conteúdos privilegiando a avaliação classificatória. E a subutilização da coordenação pedagógica, enquanto lugar de formação resumida à rotina de planejamentos individuais desarticulada da realidade escolar e do Projeto Político- Pedagógico. No que diz respeito a organização do trabalho pedagógico nas respostas dos entrevistados foi identificada como um lugar que precisa ser (re)significado com práticas pedagógicas que valorizem a formação continuada, a troca de saberes entre os profissionais de educação.

Em relação as categorias ou núcleo de sentido encontrados vimos que os profissionais investigados associam os fatores de risco à violência no contexto familiar e a culpabilização da família é muito presente na fala dos investigados. Quanto ao uso das reuniões de coordenação pedagógica como espaço para debater as situações de risco e ou vulnerabilidade, os resultados revelaram como um espaço de projetos individuais. Constatou-se que a organização do trabalho pedagógico requer mais atenção e

redirecionamento das ações educativas quanto às situações de risco e ou vulnerabilidade e devem ser debatidas em sala de aula e nas reuniões de coordenação pedagógica.

A categoria da vulnerabilidade relacionada às questões escolares as respostas identificaram a baixa autoestima e a dificuldade em não cumprir com as regras escolares. Percebeu-se a necessidade de acolhimento e da escuta ativa para as situações de vulnerabilidade. As respostas apontaram ainda que é necessário fortalecer as parcerias com a rede de Proteção Social principalmente nos casos de risco e vulnerabilidade percebidos na escola.

A abordagem da Escola em rede deve ser debatida com a comunidade escolar, principalmente nos arredores da instituição onde a incidência de exposição ao tráfico de drogas, aliciamento de crianças e adolescentes para o trabalho no lixão da cidade ainda tem muita força nessa realidade local.

É possível pensar em novos estudos quanto à implementação da Escola em Rede. A ideia de interdependência dentro dessa teia que se constitui a rede de proteção social sugere que todos os profissionais tenham acesso aos casos de risco e vulnerabilidade e possam dentro de suas instâncias agir trocando experiências e saberes. A construção de uma vivência da dignidade humana e de uma cultura de solidariedade em nossas escolas é primordial. Romper com as situações de violência em toda sua complexidade exige esforço, persistência e compromisso com os processos de formação humana e bem-estar para crianças e adolescentes.

E a Escola nesse fazer pedagógico pode criar condições dentro de suas regras que estimulem a criatividade, o pensamento crítico, o engajamento nas atividades pedagógicas proporcionando assim a responsabilidade e compromisso com a formação cidadã de crianças e adolescentes.

É importante compreender que para além da atribuição de escolarizar, os profissionais de educação precisam na implementação e na consolidação da Escola em rede propor caminhos de (re)construção da ação educativa, cuja finalidade é promover a educação que emancipa esses sujeitos de direito. Desvencilhar-se da imagem do aluno idealizado e conviver com o aluno real a fim de contribuir para uma educação de qualidade, com justiça social e respeito à diversidade de opiniões.

Enfim, a Escola em Rede é uma proposta que convoca todos os educadores à reflexão de práticas pedagógicas mais integradas e articuladas com a Rede de Proteção Social e talvez seja a maneira mais eficiente e eficaz de enfrentamento dos desafios da contemporaneidade.

## Referências

- ABRAMOVAY, Miriam (cord.). *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009.
- ALMEIDA, Inês Maria Marques Z. Pires de. *O Ser Infante e o Ser Professor na memória educativa*. Re-significação do papel da Psicologia da Educação na formação continuada de professores de Ciências e Matemática. Tese de Doutorado. Brasília: Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2001.
- ALMEIDA, Inês Maria Marques Z. Pires de. *Os Docentes, a memória educativa e as (im) possíveis conexões com a Psicanálise*. Anais dos Estados Gerais da Psicanálise: Segundo Encontro Mundial. Rio de Janeiro, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1979.
- BRASIL. *Constituição Federativa do Brasil*. Brasília: Palácio do Planalto, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90*. Brasília: Palácio do Planalto, 1990.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. *Curso de Prevenção do Uso de drogas para Educadores de Escolas Públicas*. SUDBRACK, Maria Fátima Oliver (org.). Brasília: 2014.
- BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Secretaria Especial do Direitos Humanos. Presidência da República, Brasília: Conanda, 2006.
- COSTA, Jurandir Freire. *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- DISTRITO FEDERAL. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios*. Brasília: editora Codeplan, 2013.
- FALEIROS, Vicente de Paula, FALEIROS Eva Silveira. *Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: UNESCO. Ministério da Educação, 2007.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.
- HULTZ, Claudio Simon. *Situações de Risco e Vulnerabilidade na infância e na Adolescência: Aspectos Teóricos e Estratégias de Intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- KATZMAN, R. (coord.) *Activos y estructura de oportunidades*. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidade social em Uruguay. Montevideo: PNUD e Cepa I- Oficina, 1999.
- REIS, Cleivane Peres dos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LEI Nº 9.394/1996 princípios e orientações*. Brasília: Vestcon, 2009.
- MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª edição São Paulo: Atlas, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha. *O marco conceitual da vulnerabilidade social*. Sociedade em Debate. Universidade Católica de Pelotas. Revista 17(2) : 29-40. Capa v.7

n.2 julho-dezembro, 2011. [www.revistas.ucpel.tche.br](http://www.revistas.ucpel.tche.br).< Acesso em 06 de janeiro de 2016>.

PLACCO, Vera Maria N., ALMEIDA, Laurinda (orgs.). *O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2009.

SÁ, Marilene de Castilho. *A fraternidade em questão: um olhar psicossociológico sobre o cuidado e a “humanização” das práticas de saúde*. Interface (Botucatu), Botucatu, v. supl.1, p. 651-664, 2009. Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?script=arttext&pid=S1414>.< Acesso: 06 de janeiro de 2016>.

SCHUMANN, Livia Rejane Miguel Amaral. *A multidimensionalidade da construção teórica da vulnerabilidade: análise histórico-conceitual e uma proposta de índice sintético*. 2014 165f.; il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) Universidade de Brasília: Brasília, 2014.

SILVA, Edileuza Fernandes. *A Coordenação Pedagógica como espaço de Organização do Trabalho Escolar: O que temos e o que queremos*. in VEIGA, Ilma Passos (org.). *Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico*. São Paulo: Paripus, 2007.

SLUZKI, C.E. *A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

## Apêndice A

### Roteiro de Observação.

- 1- Como os profissionais de educação identificam as situações de violência?
- 2- A reunião de coordenação pedagógica é um espaço para discussão e ações preventivas nos casos de risco e ou vulnerabilidade?
- 3- A organização do trabalho pedagógico no contexto escolar promove ações de prevenção e proteção nas situações de risco e ou vulnerabilidade entre os alunos?

## Apêndice B

### QUESTIONÁRIO

Caro Profissional de Educação,

Este questionário visa a coleta de dados para a monografia e a Conclusão do Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Coordenação Pedagógica pela Universidade de Brasília. Comprometemo-nos com o sigilo das informações prestadas. O tema - A percepção de educadores sobre a coordenação pedagógica ante os contextos de alunos em situação de risco e ou vulnerabilidade: a Escola em rede.

Através deste instrumento a pesquisa investiga a percepção dos profissionais de educação sobre a utilização do espaço da coordenação pedagógica como promotora de ações de prevenção e de proteção aos alunos em peculiar situação de risco e ou vulnerabilidade dessa Unidade de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal.

Agradeço sua valiosa contribuição.

Adriana Ferreira Lima Alves  
Pesquisadora.

#### Questionário

1- Na sua opinião, os fatores de risco abrangem o uso de drogas, o trabalho infantil, à infrequência e evasão escolar e o desinteresse pelas atividades escolares entre outros?

a. Sim ( )

b. Não ( )

2- Você percebe alunos que apresentam quadro de violência? Fale sobre o assunto.

---

3- Quando percebe os quadros de violência o que você faz?

---

4- As reuniões de coordenação pedagógica têm auxiliado você nesses casos de risco ou vulnerabilidade?

---

5- Em sua opinião o que às reuniões de coordenação pedagógica poderia fazer nesses casos de risco e ou vulnerabilidade?

---

6- No contexto escolar é comum crianças e adolescentes apresentarem comportamentos como a baixa autoestima, a falta de vínculos com o professor, com os colegas e a dificuldade em cumprir as regras ou sanções da escola. Na sua opinião esses sintomas são de vulnerabilidade

a. Sim ( )

b. Não ( )

7- Que órgãos da Rede de Proteção Social você conhece?

---

8- Rede de Proteção Social na sua opinião tem ajudado nesses casos de risco e vulnerabilidade?

---

9- Você identifica a escola como uma parceira importante na proteção de crianças e adolescentes na perspectiva de Rede Social? Por quê?

---

**Obrigada por sua colaboração!**

## Apêndice C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, (nome do diretora), matrícula: \_\_\_\_\_, Diretora de Unidade de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal, declaro ter sido informada pelo pesquisador (nome do pesquisador) à respeito da pesquisa a ser feita com os profissionais de educação desta escola, cujo o título é: A percepção de educadores sobre a coordenação pedagógica ante os contextos de alunos em situação de risco e ou vulnerabilidade: a Escola em rede.

Autorizo a observação das reuniões de coordenação pedagógica e a aplicação dos questionários, mediante a publicação dos resultados por meio digital e/ou impresso, que omitirão as informações que possam identificar quaisquer dos profissionais deste estabelecimento de ensino.

Brasília – DF, \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura e carimbo