

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GLAZIELA CRISTIANI SOLFA

**Processos de Acesso, Permanência e Inclusão de Crianças e  
Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade na Rede Municipal  
de Ensino de São Carlos.**

São Paulo  
2008

GLAZIELA CRISTIANI SOLFA

**Processos de Acesso, Permanência e Inclusão de Crianças e Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade na Rede Municipal de Ensino de São Carlos.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo.

São Paulo  
2008

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Solfa, Glaziela Cristiani.

Processos de Acesso, permanência e inclusão de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade na rede municipal de ensino de São Carlos / Glaziela Cristiani Solfa; orientador Rubens Barbosa de Camargo. -- São Paulo, 2008.

167 f. : fig.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Palavras chave: 1. Direito à educação. 2. Educação Inclusiva. 3. Vulnerabilidade. 4. Rede de Proteção Integral.

CDD

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Glaziela Cristiani Solfa

Processos de acesso, permanência e inclusão de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade na rede municipal de ensino de São Carlos.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho as crianças e adolescentes, que infelizmente, ainda têm seus direitos violados, mas que trazem a esperança e a luta pela vida em suas trajetórias.

## **Agradecimentos**

Agradeço ao Professor Rubens Barbosa de Camargo pelo constante apoio, incentivo, companheirismo e a orientação durante todo o período de realização da pesquisa.

Aos meus pais, Adriano e Regina, que sempre me apoiaram e incentivaram com dedicação e amor, aos meus irmãos que também sempre estiveram presentes, e as novas pessoas dessa família, cunhadas e sobrinhos, que tem tornado nossa vida mais feliz.

Ao meu querido marido que tem se dedicado a nossa vida com amizade, presença e amor. Ao nosso bebê que me impeliu a ter mais força pela vida.

A todos os participantes da pesquisa, a aqueles que desenvolveram seu trabalho e permitiram reflexões, questionamentos sobre o mesmo.

Aos meus amigos, que cooperam e colaboraram nessa trajetória, ao Pe. Agnaldo S. Lima e a minha equipe de trabalho, que pela convivência e luta diária pela garantia de direitos, tem possibilitado reflexões e empreendido ações para uma sociedade mais justa e solidária!

Ao querido grupo de meninas do “Grupo de Estudos”, Andréa, Dalva, Márcia, Telu, Ydeliz, Rosana e Cileda, pela leitura, contribuições e aprendizagens possíveis em nossos encontros.

Aos professores Cesar Minto e Marina S. Palhares pelas significativas contribuições na construção desse trabalho.

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo a análise da proposta de política de educação inclusiva, para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, no período de 2001 a 2004, na rede municipal de ensino de São Carlos. Ao buscar subsídios que possam detalhar a sua compreensão, espera-se identificar formas e ações necessárias a uma política de inclusão, que garanta o direito pleno à educação, com qualidade. Como meio de compreender a proposta e seu desenvolvimento foi realizado um estudo que contemplasse a articulação de conhecimentos e fontes diversas, de caráter qualitativo: o teórico, com a abordagem dos conceitos de direito à educação, ensino inclusivo, vulnerabilidade e de rede de proteção integral, como preconizado no Estatuto da Criança e do Adolescente; o prático, constituído de um trabalho de campo, com levantamento de dados e análise de fichas cadastrais de atendimento, cadernos de registros e documentos oficiais que fossem pertinentes. Também foram incluídos alguns depoimentos e relatos de situações desse período como meio de ilustrar essa política educacional. A pesquisa deu-se no período inicial de implementação da educação inclusiva nessa rede. Na identificação do atendimento prestado à rede de ensino, foi observada uma grande quantidade de situações de vulnerabilidade. Elas apresentaram em comum a violação de direitos fundamentais, com múltiplos processos de violência em diferentes graus, como abuso sexual, maus-tratos, risco de evasão escolar, negligência familiar, comportamentos agressivos, entre outros. No estudo também foi registrado o desenvolvimento dos procedimentos, realizados, muitos deles, de forma associada. Pelas considerações feitas, algumas condições puderam ser identificadas para a concretização dessa política educacional: a organização de uma estrutura que garantisse esse atendimento, com equipe multiprofissional; o estabelecimento de um processo contínuo de formação dos educadores e da rede de proteção; a estruturação de um fluxo de encaminhamentos e atendimentos por parte da área de educação inclusiva, tanto internos, como externos à Secretaria Municipal de Educação; a articulação entre as diferentes áreas públicas municipais, bem como a presença de outros atores do sistema de garantia de direitos como a Vara da Infância e Juventude, o Conselho Tutelar, entre outros; o apoio à área de educação, realizado por outras áreas como saúde, assistência social, lazer e recreação, entre outras; em alguns casos, a necessidade de se quebrar o isolamento, ou pelo menos reduzir a distância entre a escola e a comunidade, diante da realidade apresentada por seus estudantes. Pela análise realizada, pode-se constatar que as situações de vulnerabilidade se manifestam nos diferentes contextos, e que o espaço escolar demonstrou ser importante para a proteção e prevenção dos estudantes, desde que estruturado para tal, inserido em uma política de inclusão.

Palavras-chave: direito à educação, educação inclusiva, vulnerabilidade, rede de proteção integral.

### **Abstract**

The present piece of work has as its objective the analysis of the political proposal of inclusive education, which provides support to children and adolescents in vulnerable situations, from 2001 to 2004, placed in the municipal educational chain in São Carlos. As subsidies that could detail this comprehension were sought, this project is expected to identify the necessary ways and actions that an inclusive policy takes in order to guarantee the right to education with quality. In order to comprehend the proposal and its development, a qualitative study which considered the articulation of knowledge and various sources has also been taken. Its qualitative elements are: the theoretical character, with the approach of the concepts of the right to education, inclusive education, vulnerability and integral protection chain, as it is recommended in the Estatuto da Criança e do Adolescente; the practical character, which was constituted by means of data collect, with data research and analysis of attendance forms, registration files and other official documents considered pertinent. Some testimonies and accounts of events from this period have been included, in order to illustrate this educational policy. The research took place during the initial period of implementation of inclusive education in this chain. During the identification of attendance provided to the educational chain, a great quantity of situations of vulnerability has been observed. They had in common factors such as the violation of fundamental rights, with multiple processes of violence, as sexual abuse, mistreatment, risks of school evasion, familiar negligence, aggressive behaviors, among others. In this study, the development of procedures has also been registered, and many of them were associated. From the considerations that have been made, some conditions could be identified to the realization of this educational policy: the organization of a structure that could guarantee this support, with a multi-professional staff; the establishment of a continuous process of training aiming educators and the protection chains; the establishment of a flow of attendance in inclusive education, in or out the Secretaria Municipal de Educação e Cultura; the articulation among the different municipal public areas, as well as other elements from the systems that aim to guarantee rights of children and adolescents, as “Vara da Infância e Juventude”, the judicial department which investigate reports of mistreatment towards children and adolescents and “Conselho Tutelar”, the public sector which receives reports of mistreatment towards children and adolescents and others; support to education, through other areas such as health, social assistance, leisure and recreation, among others; and in some cases, the need of breaking the isolation, or at least bridge the gap between school and the community, and the reality showed by the students. Through the analysis of the collected data, it can be understood that the situations of vulnerability are manifested in different contexts, and the scholar environment is an important space to protection and prevention to the students, since it is structured for this purpose, within an inclusive policy.

**Key words:** right to education, inclusive education, vulnerability, integral protection chain.



**SUMÁRIO**

<b>Índice de Tabelas .....</b>	<b>10</b>
<b>Tabela 3 - Faixa etária das crianças atendidas .....</b>	<b>113</b>
<b>SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADE .....</b>	<b>118</b>
DALLARI, D. A. Direitos Humanos e cidadania. São Paulo: Moderna, 1998. (Coleção Polêmica).....	155
1 Modelo de Ficha de Acompanhamento da área de Educação Inclusiva par situações de vulnerabilidade .....	161
2 Termo de Consentimento livre e associado .....	163
3 Dados sistematizados do período em pesquisa 2001 a 2004 .....	165

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Crianças e adolescentes atendidos na Rede de Atenção do município de São Carlos .....	88
Tabela 2 - Número de alunos da Rede Municipal de Ensino.....	93
Tabela 3 - Faixa etária das crianças atendidas .....	114
Tabela 4 - Nível e modalidade de ensino em que estavam inseridos os estudantes identificados como em situação de vulnerabilidade .....	115
Tabela 5 - Situações de vulnerabilidade identificadas no período de 2001 a 2004.....	119
Tabela 6 - Principais situações de vulnerabilidade identificadas .....	121
Tabela 7 - Principais procedimentos adotados no período de 2001 a 2004 .....	125
Tabela 8 - Categorias de procedimentos efetuados no período de 2001 a 2004.....	128

## Índice de Ilustrações

### Figuras

Figura 1 – Esquema sobre as Políticas de atenção à criança e ao adolescente ..... 72

### Gráficos

**Erro! Nenhuma entrada de índice analítico foi encontrada.**

## **Lista de Siglas**

AABB Comunidade – Associação Atlética Banco do Brasil

AIDS – Síndrome da Imuno-deficiência Adquirida

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CF – Constituição Federal

CMAS - Conselho Municipal da Assistência Social

CMDCA Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

CONED – Congresso Nacional de Educação

CT – Conselho tutelar

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEB – Escola Municipal de Educação Básica

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – M -Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPRS - Índice Paulista de Responsabilidade Social

LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias

MEC – Ministério da Educação

MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

NAI – Núcleo de Atendimento Integrado

ONU – Organização das Nações Unidas

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PETS – Programa de Educação para o Trânsito Seguro

PID - Programa de Inclusão Digital

PMAS – Plano Municipal de Assistência Social

PPA –Plano Pluri Anual

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

RME – Rede Municipal de Ensino

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura

## **Apresentação**

O trabalho apresentado é resultado de uma pesquisa estruturada a partir de uma experiência de trabalho, da qual decorreram questionamentos, provocações e indagações sobre a concretização do direito à educação para todos.

No final do ano de 2000, foi feito a mim um convite, por pessoas que iriam compor a nova gestão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de São Carlos. A partir de 2001, passei a participar da equipe de trabalho da SMEC, coordenando a área de Educação Inclusiva relacionada ao atendimento de crianças e adolescentes em situações de risco pessoal e/ou social. O convite baseou-se, principalmente, na experiência de trabalho que estava desenvolvendo no acompanhamento de adolescentes em conflito com a lei, no cumprimento de medidas socioeducativas, e nas possíveis contribuições que poderia oferecer a partir dela.

A prática no acompanhamento do processo socioeducativo de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas tinha possibilitado uma aproximação não só com o processo de adolescência, com suas realidades e vivências, caracterizadas pela exclusão, por restrições, por preconceitos, por poucas expectativas, mas também com a superação de situações tão adversas, com a descoberta de novas potencialidades e com a reorganização mais favorável de suas vidas seja no âmbito individual, seja no social.

Nessa convivência com os adolescentes, a escola foi e é sempre percebida como de muita importância, como um ponto significativo, relevante, com diferentes representações: às vezes, como local de total incompreensão da realidade desses jovens, com práticas que reproduzem os processos de exclusão social. Diferentes situações podiam, e ainda são observadas, tais como um número expressivo de adolescentes fora do sistema escolar, ou, quando matriculados, com dificuldades de permanência, por diferentes motivos como preconceito, problemas no acompanhamento das aulas, pouca adequação às regras estabelecidas, entre outros.

Apesar da menor quantidade, também há a representação de escolas como espaços sensíveis a essa realidade de exclusão, apresentando-se como espaços com alguma perspectiva para mudanças e de apoio aos jovens na superação de dificuldades.

Essa experiência deveria servir como um subsídio para a construção de práticas e de uma política que não reproduzisse a exclusão. Assim, o início do trabalho na SMEC, articulado às diretrizes educacionais planejadas pela gestão, visou promover a inclusão, o acesso e permanência de alunos na rede municipal de ensino, com a perspectiva da promoção do direito pleno à educação, considerando, nesse contexto, as circunstâncias que viabilizam a

condição peculiar de crianças e adolescentes em situação de desenvolvimento e sujeitos de seu processo.

Essa atuação profissional ocorreu por meio de uma coordenação pedagógica, denominada “Educação Inclusiva” para situações de risco, estabelecida como uma área de apoio e atendimento a todos os níveis e modalidades educacionais, como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, bem como aos projetos de educação complementar.

A principal referência para o trabalho dessa área foi o aparato legal que buscava garantir o direito pleno à educação, com condições integrais de acesso, permanência e aprendizagem, visando uma educação de qualidade que pudesse interferir no desenvolvimento saudável de todos os estudantes. Nesse contexto, a escola era compreendida com o local concreto de referência e proteção às crianças frente às situações adversas.

Sou formada em Terapia Ocupacional, curso realizado no período de 1995 a 1998, na Universidade Federal de São Carlos; em seguida, realizei aprimoramento profissional, com uma experiência em reabilitação cursada na Universidade Estadual de Campinas. Após esse período, participei de processos de formação continuada, principalmente na área de educação não-formal e garantia de direitos de crianças e adolescentes, em cursos de pequena duração oferecidos por organizações não governamentais, como Salesianos São Carlos, simpósios e congressos, alguns ligados a universidades, como o curso de educadores populares do Núcleo da Criança e do Adolescente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, entre outros.

Assim, deve-se considerar que a atuação na SMEC deu-se a partir de um olhar e vivências de alguém de *fora da escola*, de fora da área didático-pedagógica, que tentou compreender a importância social, a organização e os modos de operar do setor educacional. Porém, com a perspectiva de um olhar externo, que desejava ampliar as possibilidades de atuação, com busca de propostas diferenciadas do estabelecido.

Foi a partir deste trabalho, que se apresentava como uma nova frente de ação e de pesquisa de política educacional, que me ocorreram algumas reflexões, inquietações, certos questionamentos, despertando o interesse para a realização de uma pesquisa sobre a situação vivida. Aos poucos, foram elaboradas questões para a pesquisa de forma refletida e estruturada, tais como:

*Como a escola pode exercer esse papel de referência e proteção para as crianças em situação de vulnerabilidade?*

*Como manter seu papel social de produção de conhecimentos, de cidadania, frente a tantas dificuldades?*

*Como professores e equipe da escola enfrentam as situações apresentadas por essas crianças e adolescentes?*

*O que de fato caracteriza uma situação de vulnerabilidade?*

*Como deveria se estruturar uma política educacional para atender essa demanda?*

Dessa participação na implementação desta frente de ação e de política educacional, decorreu a necessidade de uma análise em uma pesquisa estruturada. Para a sua realização, também foram utilizadas as memórias e os registros da pesquisadora. Compreende-se que ocorra aqui um empenho para que possa ser sistematizada a experiência desenvolvida, com o olhar de participantes ativos e envolvidos e não apenas com um olhar interpretativo externo. Porém, foram observados cuidados nesta análise, para que pudesse ser feita de forma ética e com algum distanciamento. O fato de constituir-se como uma pesquisa sobre o período de 2001 a 2004 pode favorecer um distanciamento emocional e afetivo da pesquisadora com os dados e fatos, visto o tempo já decorrido.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, não se pretende o estabelecimento de verdades absolutas, ou a provocação de julgamentos ou críticas às realidades e situações escolares e à política educacional, mas a promoção de uma reflexão mais sistemática das implicações sobre como o direito à educação pode se efetivar para todos, principalmente para aqueles com maiores dificuldades de acesso, considerados aqui em vulnerabilidade.



## Introdução

A educação é essencial ao desenvolvimento humano, considerando-se tanto os processos de aprendizagem formais, realizados pelas instituições escolares, como os informais, possibilitados pela convivência familiar, social e as pelas diferentes relações estabelecidas. Constitui-se um meio de favorecer a participação social, uma vida digna e acesso à cidadania.

Como um direito formalmente conquistado, fruto de muitas lutas sociais para o seu estabelecimento, está consagrado nas legislações nacionais, onde também foram incorporadas as orientações de diferentes convenções e declarações internacionais. Porém, há condições ainda a serem enfrentadas para uma efetivação plena desse direito, com qualidade e acesso para todos.

A partir da observação das tentativas para o estabelecimento de diálogo e relações satisfatórias com a escola, da difícil realidade enfrentada por crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, e da possibilidade de uma proposta de educação inclusiva, é que se propôs esse estudo.

Ele se deu a partir da análise do trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade de São Carlos, no período de 2001 a 2004.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a proposta de política de Educação Inclusiva para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade pessoal e social, considerando-se as condições para a democratização do acesso, permanência e inclusão na rede de ensino. Teve como objetivos específicos:

- Identificar quais as condições desenvolvidas por essa política educacional, como meio de colaborar para a inclusão dos estudantes em situação de vulnerabilidade na escola;
- Identificar e analisar como as condições de vulnerabilidade se expressam na escola;
- Analisar quais e de que forma as ações, procedimentos, realizados na prática cotidiana puderam contribuir para a transformação das condições de vulnerabilidade desses estudantes;
- Compreender as possibilidades de integração da política educacional com a Rede de Proteção Integral, preconizada no Estatuto da Criança e do Adolescente – as demais políticas sociais, como saúde e assistência social, Conselho Tutelar, outros conselhos participativos, órgãos do sistema de justiça, como a Vara da Infância e Juventude e Promotoria Pública e a sociedade em geral;

- Sintetizar elementos teóricos e práticos dessa política, de forma a propiciar generalizações com vistas a contribuir com reflexões e possibilidades de trabalho em outros locais e realidades.

Neste trabalho, optou-se pela realização de pesquisa qualitativa, estruturada na forma de um estudo de caso referente a um determinado período (2001 a 2004), fase inicial de implementação da política de Educação Inclusiva.

Como meio de compreender a proposta e seu desenvolvimento, foi realizado um estudo que contemplasse a articulação de conhecimentos e fontes diversas, de caráter qualitativo: o teórico, com a abordagem dos conceitos de direito à educação, ensino inclusivo, vulnerabilidade e rede de proteção integral; o prático, constituído pelo trabalho de campo, com levantamento de dados e análise das ações desenvolvidas na área de Educação Inclusiva para atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade. De maneira complementar, foram incluídos alguns depoimentos e relatos de situações desse período como meio de ilustrar essa política educacional.

Na proposta metodológica inicial, havia sido prevista a realização de entrevistas com os atores sociais dos diferentes segmentos envolvidos, tais como gestores da Secretaria Municipal, pessoas da escola – diretor, professores, funcionários, pais e estudantes -, agentes da Rede de Proteção Integral, como conselheiros tutelares, gestores e educadores de projetos de educação complementar. Algumas entrevistas foram realizadas, porém optou-se em rever essa ação, pois foi avaliado que, por questões éticas, não seria possível a escuta de todos os envolvidos, principalmente das crianças e pais. No processo de seleção de quem seriam as crianças, começaram a ser observadas situações em que ainda persistiam dificuldades e, que possivelmente, ao serem abordadas pela pesquisadora, poderiam gerar conflitos, novas expectativas, principalmente quanto a algum tipo de apoio, visto que a maioria das crianças apresentava vínculo estabelecido anteriormente com a pesquisadora, devido aos atendimentos terem sido feitos por ela.

Assim, num processo de reavaliação, optou-se pela reorganização metodológica já apresentada no trabalho, considerou-se que devido às diversas fontes documentais, à sua variedade e ao grande volume dos registros, não ocorreu um prejuízo dos trabalhos.

O trabalho é organizado em quatro capítulos, com subdivisões que apresentam os estudos teóricos realizados, a pesquisa empírica e a análise das informações, seguidos de comentários, reflexões e considerações acerca das questões elaboradas.

A importância da educação e suas implicações para um desenvolvimento saudável são abordadas inicialmente no primeiro capítulo, com desdobramento em um estudo e

apresentação dos marcos legais que instituíram e preconizaram o direito à educação, como meio de efetivação.

No processo histórico, em resumo, a educação ganha diferentes significados, inicialmente concebida como uma obrigação particular, restrita às classes sociais mais altas; já com o desenvolvimento técnico, surge a necessidade de formação de trabalhadores e, conseqüentemente, a constituição de um sistema de educação escolar. Com o desenvolvimento dos Direitos Humanos, é discutida a possibilidade de acesso para todos, como meio de formação do homem democrático.

Essa concepção é preconizada em documentos elaborados a partir de convenções internacionais, ratificados também pelo Brasil, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Posteriormente, foram estabelecidas outras, como meio de prover uma educação de qualidade para todos, tais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que aborda princípios, políticas e práticas em Educação Especial como meio de assegurar a educação de pessoas com deficiências.

Seguindo essa tendência de respaldo legal à efetivação de condições para o processo de educação, foram estudadas as bases legais nacionais como Constituição Federal de 1988 (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). Na Constituição de 1988, tem-se um novo marco institucional no país, que busca abranger os direitos humanos, previstos na garantia dos direitos sociais; na garantia do direito à educação, apresenta-se um compromisso público-estatal com a gratuidade do ensino (MORAIS, 2000).

O ECA ratifica o direito à educação, apresentando algumas condições em que este deve dar-se, a responsabilidade dos diferentes entes públicos - Estado, Distrito Federal e Municípios - para a sua concretização, entre outros aspectos. Apresenta-se como um marco significativo, pois introduz um novo paradigma na cultura jurídica brasileira, como afirma Piovesan (2003, p.283), considerando crianças e adolescentes como verdadeiros sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento. Esse paradigma fomenta uma doutrina de proteção integral, caracterizando prevalência e primazia do interesse privilegiado de crianças e adolescentes.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional irá reafirmar o direito à educação, com detalhamentos sobre formas para sua efetivação, para a organização do sistema formal de ensino, abrangendo os diferentes níveis educacionais.

Essas legislações possibilitam um panorama mais satisfatório à concretização desse direito, porém ainda marcado por desafios. Embora seja divulgada a universalização do ensino fundamental, segundo dados do INEP, em 2000, a taxa de escolarização líquida correspondia a 94,3%; atualmente há a estimativa de 97% - observa-se que há ainda um grande número de crianças fora do sistema escolar.

Considerou-se que, apesar dos aspectos legais que preconizam a inclusão com igualdade, ainda são necessárias reflexões acerca da luta para a garantia do acesso, permanência e qualidade da educação para todos, independentemente de quaisquer situações.

Na abordagem da política educacional para situações de vulnerabilidade, foi necessário desdobrar-se sobre essa denominação e buscar uma compreensão mais aprofundada sobre o conceito de vulnerabilidade e, sua expressão no contexto educacional.

Castel (1998) conceitua vulnerabilidade social como “a zona intermediária instável que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade”. Em sua análise, considera que a base para essa situação não é a pobreza, nem a estratificação social, mas a instabilidade social e as relações dela decorrentes, como vínculos sociais fragilizados, ou, em algumas situações, sua não-inexistência, denominados como processos de “desfiliação”.

Em outra perspectiva, quanto às implicações pessoais dos processos de vulnerabilidade e sua formação, foram assimiladas as contribuições de Ayres (2003) e Meyer et al.(2006), que apresentam a perspectiva de vulnerabilidade a partir de três componentes: o individual, o social e o institucional. Dessa forma, o construto da vulnerabilidade dá-se na interação desses componentes e no fato que estes são passíveis de interferências como meio de prevenir ou enfrentar tal condição. Neste estudo, foi considerada ainda a potencialidade de um outro conceito: a resiliência, definida como capacidade de superação de condições adversas, ou seja, de modificação dessa realidade, caso se planeje e estructure a forma de procedimentos a serem adotados em situações que se mostrem possíveis e necessárias. O apoio social formal, representado por instituições, como a escola, pode ser uma fonte de proteção e fortalecimento dos indivíduos contra as situações de vulnerabilidade.

Assim, a vulnerabilidade é observada sob dois aspectos: o societário, caracterizado pela influência das condições sociais, culturais, de restrição de acesso e efetivação de direitos básicos, e o pessoal, fruto da experiência subjetiva, particular, que cada indivíduo vivencia e elabora como processo cognitivo e emocional. Poder-se-ia, assim, considerar que a vulnerabilidade tem componentes pessoais e sociais, e, conseqüentemente, promover uma classificação que adotasse essa denominação: crianças em situação de vulnerabilidade pessoal

e social. Porém, pela construção conceitual, que ao abordar-se essa situação, já estão considerados seus efeitos subjetivos e também os sociais, foi feita a opção em expressá-la como situação de vulnerabilidade.

Outro aspecto de relevância é que essa condição de vulnerabilidade tem influência no processo de formação e desenvolvimento dos sujeitos, com expressão nas diferentes realidades, como é o caso do contexto escolar.

Finaliza-se este capítulo com um estudo sobre Educação Inclusiva, de forma a contemplar a compreensão da proposta educacional do município em questão e sua concretização como um recurso para o manejo das situações de vulnerabilidade.

A Educação Inclusiva, neste trabalho, é enfocada como proposta para a efetivação da cidadania, de busca de garantia do direito pleno à educação para todos, como uma condição que contribui para a igualdade de direitos e que propicia condições favoráveis ao seu desenvolvimento. A escola é vista como um espaço de transformação e mobilização para a mudança de uma realidade que não deveria simplesmente gerar uma “inclusão precária”, reproduzindo a ordem capitalista.

Os trabalhos desenvolvidos por Peter Mittler e por Susan e William Stainback, constituem-se experiências significativas que contribuem para a explicitação de características de um ensino inclusivo. Os dois últimos autores (1999, p. 21 e 22) avaliam que há três componentes práticos interdependentes no ensino inclusivo, que definem algumas características para o estabelecimento de uma política educacional:

- a rede de apoio, como o componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apóiam uns aos outros em conexões formais e informais, organizados em grupos de serviços que possam ser uma base de apoio mútuo para a formação dos envolvidos;

- a consulta cooperativa e o trabalho em equipe, como o componente do procedimento, que envolvem indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes estudantes em ambientes integrados;

- a aprendizagem cooperativa, como o componente do ensino, que está relacionada à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que estudantes com vários interesses e habilidades podem atingir seu maior potencial.

No Brasil, foram definidas orientações pelo Ministério da Educação sobre a prática de inclusão como condição de superar as injustiças sociais. Elas também se refletem na organização das diferentes instâncias ministeriais, previstas em sua estrutura, tais como o Instituto Benjamin Constant, a Secretaria de Educação Especial, entre outras, mas

principalmente a da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em julho de 2004. Esta última tem como objetivo o “enfrentamento das injustiças existentes no sistema de educação brasileiro, valorizando a diversidade da população, como possibilidade de garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania” (MEC, SECAD, 2006).

Ressalte-se que também foram realizados estudos sobre a interface entre as áreas de Educação Inclusiva e de Educação Especial, pois apresentam aproximações e conteúdos que colaboram para a compreensão sobre a prática educacional inclusiva. Porém foram abordados de forma complementar à proposta deste estudo, que não deve ser caracterizado como uma pesquisa da área de Educação Especial, ainda que esta tenha a perspectiva mais ampla de educação inclusiva.

Devido à percepção de a atuação nessa área dar-se em articulação com diferentes órgãos governamentais e não-governamentais, é apresentado no segundo capítulo o estudo teórico do significado de um trabalho em rede, definido e aprofundado neste momento como uma rede de trabalho necessária à proteção integral às crianças e adolescentes, como previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ainda no ECA, no artigo 86, que trata sobre a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, há a consideração que esta deve ocorrer “através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais”, com envolvimento das diferentes instâncias do poder público, isto é, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A partir dessa concepção, optou-se pelo estudo do trabalho em rede, considerando-se, aqui, a rede de proteção integral para o atendimento e garantia de direitos de crianças e adolescentes.

Nos documentos internacionais, ratificados pelo Brasil, como na Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e na Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) há indicações dessa perspectiva de trabalho articulado, uma vez que a aprendizagem não ocorre em situação de isolamento e que, em alguns, casos há a necessidade de desenvolver uma política contextualizada de apoio, abordando aspectos sociais, culturais e econômicos: “as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem” (JOMTIEN, 1990).

Manuel Castells (1999), sobre a sociedade em rede, considera que se estabelece um novo modo social de agir e pensar, não apenas reservado ao fluxo de informações e recursos financeiros. O autor considera o sistema capitalista e seu desenvolvimento. Neste estudo,

ousou-se refletir sobre o significado dessas transformações e possibilidade de um agir com conexões e relações estabelecidas em rede nas políticas públicas, como um contraponto e resistência à estrutura capitalista.

Esta idéia é complementada pelo estudo de Whitaker (1993) sobre o trabalho em rede, enquanto uma estrutura organizativa diferenciada, que é apresentado como uma estrutura organizada horizontalmente e como alternativa às organizações piramidais. Na estrutura horizontal, além dos princípios de colaboração, solidariedade, ajuda mútua e transparência, podem ser estabelecidas novas características de ação: a concentração de poder é minimizada, pois ele é compartilhado e de co-responsabilidade de todos os participantes, tendo todos o mesmo poder de decisão, o mesmo nível de responsabilidade, que se transforma em co-responsabilidade; há uma circulação livre de informações, estabelecida por uma comunicação fluida, que representam os fios que interligam todos os participantes.

Como síntese, ressalte-se o cuidado em não abordar o trabalho em rede como um modismo, ou forma retórica, mas como meio de identificar e explicitar formas e benefícios de um trabalho integrado na área social, com características coletivas e também nas políticas educacionais. Na compreensão e visualização de uma possível “rede” de participação da educação, buscou-se entender aquilo que pode parecer óbvio, mas que muitas vezes não se concretiza no cotidiano, seja nas relações escola-comunidade, seja no trabalho intersetorial, seja no diálogo entre gestores públicos e profissionais da educação, entre outras relações.

No terceiro capítulo, é apresentado o detalhamento da pesquisa empírica, com a metodologia utilizada, os dados levantados no trabalho de campo e a análise realizada. A pesquisa foi baseada em documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e da Prefeitura Municipal, tais como o programa de governo para a gestão 2001-2004, o Plano Municipal de Assistência Social, assim como nos registros operacionais como fichas de acompanhamento das crianças, registros de atendimento, entre outros documentos. Uma importante fonte foi a retomada de registros e anotações das situações cotidianas de trabalho na área de Educação Inclusiva para situações de vulnerabilidade, bem como dos registros de atendimento às crianças indicadas pelas escolas. No cruzamento dessas informações, como apresenta Stake (1999), com a realização do processo de triangulação, podem ser consideradas e analisadas potencialidades, intencionalidades e mesmo fragilidades existentes no desenvolvimento da proposta educacional em estudo. Ainda nesse capítulo, são apresentados relatos de situações, como fragmentos do cotidiano, que buscam exemplificar as situações de vulnerabilidade expressas.

Como finalização, no capítulo quatro, pretendeu-se apresentar algumas reflexões que possam favorecer a compreensão da questão de pesquisa e oferecer, contribuições para sua análise e conseqüente irradiação enquanto uma política pública a ser desenvolvida em outros locais, consideradas as particularidades de cada um.

Cabe ressaltar que houve uma dificuldade inicial em aplicar as conceituações e compreensões acerca do tema, uma vez que existem poucas pesquisas que abordem as questões da relação entre vulnerabilidade e educação, bem como a inclusão da escola na rede de proteção integral.

A lente escolhida para a visualização dessa questão foi baseada em uma perspectiva multifacetada, que pudesse reconhecer a multiplicidade das questões implicadas, tais como a organização da política educacional, a realidade das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, sua expressão no cotidiano escolar, processos que pudessem influenciar na superação dessas dificuldades, a possibilidade de um trabalho em rede, integrado entre a área de educação e outras, como saúde, assistência social e outros setores sociais.

Foi aceito o desafio de lançar um olhar cuidadoso sobre uma realidade pouco descrita, mas com sérias implicações para a escola e o processo de desenvolvimento dos estudantes envolvidos, e de sistematizar uma prática de trabalho que, a partir da análise realizada nesta pesquisa, trouxesse contribuições, reflexões e novas indagações.



## **1. Direito à educação: discutindo Direitos Humanos e o direito à educação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade**

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse à renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disto com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum”.

Hannah Arendt

## 1.1 Marcos legais sobre o direito à educação

A educação concebida atualmente como um direito, individual e subjetivo, nem sempre foi compreendida dessa forma. Passa a ter esse caráter com a compreensão do princípio de igualdade, entendido na perspectiva liberal como igualdade política entre os indivíduos, quando para todos devem ser dadas as mesmas oportunidades de desenvolvimento e de participação econômica e social. O direito à educação é apontado como o primeiro direito social reconhecido.

Em alguns períodos históricos, a educação manteve-se restrita a determinadas classes sociais, e a sua efetivação era entendida como de interesse e responsabilidade no âmbito privado.

Anísio Teixeira, com sua vasta experiência em educação, mesmo durante o regime militar, em 1968, quando é publicado o livro “Educação é um Direito”, relembra a existência do direito à educação restrita a certas camadas da população e o reafirma como direito de todos.

O movimento educacional dos fins do século XIX e XX caracterizou-se como um movimento de educação limitada, em rigor de treino das chamadas massas, mantendo-se o sistema de educação das elites fundamentalmente fechado às classes populares. As reais oportunidades educacionais continuaram apenas acessíveis às classes superiores, ou aos que tivessem enriquecido com as novas oportunidades econômicas (2004, p. 29).

Assim, a educação era prevista como uma responsabilidade individual, em sua concretização, no que diz respeito ao acesso à oportunidade de escolarizar-se, caracterizando-se como um “direito privado”:

Também a educação foi, por muito tempo e, mesmo depois do estabelecimento do regime democrático, considerada de interesse privado. Admitia-se certo dever do Estado de promover as letras, as ciências e as artes, mas disto reconhecer qualquer direito individual à educação ia uma distância enorme. [...] A caracterização da educação como direito individual, assegurado pelo Estado, isto é, como interesse público, é coisa relativamente recente e apenas neste século devidamente generalizada. (TEIXEIRA, 2004, p.38)

Florestan Fernandes, quando escreve a obra “Revolução Burguesa no Brasil”, tece reflexões sobre a formação social no país, que podem auxiliar a compreensão da realidade da

educação nacional. Pela elaboração do autor, é possível encontrar fundamentos para a compreensão do espaço escolar ainda como de exclusão, que, portanto, devido aos interesses da burguesia em formação, não defende o direito de todos à educação de qualidade.

A burguesia brasileira nasce de um processo de transição e recomposição de poder, a partir da oligarquia, com justaposição de interesses, passando assim a existir em uma linha de múltiplos interesses. Os tempos desiguais, sociais e a heterogeneidade da sociedade brasileira servem como meio a essa burguesia. O poder da burguesia brasileira converge e atua no Estado. Neste sentido, são criados modos de operar próprios da dominação burguesa, associados aos procedimentos autocráticos, que neutralizam a formação e a difusão de procedimentos democráticos alternativos, que deveriam ser instituídos. Espaços e forças de oposição têm pouco espaço para expressões reais, revolucionárias, há a presença da intolerância com sentido e raiz política (s/d, p.212).

Os verdadeiros problemas, desigualdades e heterogeneidades são mantidos e perpetuados. Há a união dessa burguesia no campo político como meio de manutenção do poder e acúmulo de capital.

Nesse contexto, a educação também foi organizada segundo tais interesses. Ao longo do tempo, tendo sido mantidas as formas de exclusão e negação aos bens econômicos, sociais e simbólicos, a educação não foi compreendida como um recurso de transformação da realidade social e de modificação das condições de vida da maioria da população brasileira. Dela foi feito um uso instrumental, segundo os interesses vigentes.

Anísio Teixeira considera o século XX um período de retomada da “teoria democrática e as suas correlações econômicas e sociais”, quando foram repensadas as concepções de homem e liberdade, a mente e a inteligência consideradas um produto social da educação (2004, p.41). Em sua vida e obra, Anísio Teixeira fez a defesa da democracia e da educação para a democracia, mesmo em períodos conturbados no país durante os anos 60. Passou-se a acreditar que somente pela educação seria possível criar o homem racional, o homem democrático. Além disso, com o desenvolvimento tecnológico, tornou-se necessário o apoio de um sistema de educação intencional, escolar.

Assim, por ter se tornado a educação escolar essencial ao homem, ela apresentou-se como um problema, passou a ser de interesse público, “um direito de cada indivíduo e um dever da sociedade politicamente organizada” (TEIXEIRA, 2004, p.43).

Com a disseminação dos Direitos Humanos, o direito à educação também ganhou expressão, caracterizando-se como uma necessidade ao desenvolvimento humano saudável.

A afirmação do direito à educação pode ser encontrada em diferentes documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), a Convenção sobre os Direitos da Criança (adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990). Esses documentos quando ratificados pelos países participantes, apresentam-se como normas a serem seguidas em suas legislações e políticas; e algumas, quando não efetivadas pelos governos, apresentam consequências como sanções.

Outras declarações também foram estabelecidas e organizadas como meio de prover uma educação de qualidade para todos. Pode-se aqui citar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada em 1990, pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994 na Espanha, que trata de princípios, políticas e práticas em Educação Especial como meio de assegurar a educação de pessoas com deficiências.

A Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia das Nações Unidas em 1959, no sétimo princípio reconheceu para as crianças, o direito à educação:

receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) reconheceu o direito à educação de todas as crianças e estabeleceu condições diversas para que pudesse ser exercido. No preâmbulo da Convenção, um dos aspectos citados “reconhece que em todos os países do mundo existem crianças vivendo sob condições excepcionalmente difíceis e que essas crianças necessitam consideração especial”.

No artigo 28 da Convenção, foram apresentadas as condições necessárias à sua efetivação, como gratuidade, disponibilidade de informações, formação vocacional, medidas para estimular frequência regular e redução do índice de evasão escolar, entre outras. No artigo 29, foram apresentadas algumas expectativas quanto à função da educação, e são observados princípios de solidariedade, valorização da criança, convivência comunitária e respeito às diferenças, tais como:

- a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo seu potencial;
- b) imbuir na criança o respeito aos direitos fundamentais [...];
- d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa

sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena.(ONU, 1989).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) reafirmou a importância do direito à educação, entendendo-a como

um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, podendo contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.

Nessa declaração houve o reconhecimento, entretanto, de problemas comuns a serem enfrentados em todos os países, tais como evasão escolar, repetência em altos índices e privação da igualdade ao acesso por aspectos de raça, etnia, sexo, língua, gênero ou convicções políticas.

O artigo terceiro, também dessa declaração, afirmou a importância de a educação básica ser proporcionada a todos: crianças, jovens e adultos. Para tanto, afirmou a necessidade de universalizar a educação e melhorar sua qualidade, bem como de tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades, não privando qualquer grupo ou pessoa de acesso pleno à educação:

Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.[...]. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (DECLARAÇÃO..., 1990).

Para que esses objetivos pudessem ser alcançados, a Declaração expressou a importância de a educação básica estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, na frequência aos programas estabelecidos e no preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Constata-se que esta tem sido uma preocupação em vários países, e, por extensão, a necessidade de buscar alternativas para sua superação.

Rosa Maria Torres (2000) apresenta considerações importantes sobre a elaboração dessas declarações, e, considera que a Declaração de Jomtien sinalizou o fracasso dos governos mundiais na luta pela educação, para assegurar o acesso à educação para todos. Neste aspecto ainda foram reafirmadas situações a serem superadas para uma efetiva transformação e efetivação do direito à educação.

[...] b - Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica [...], compreendendo: universalizar o acesso à educação e promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecer alianças (DECLARAÇÃO..., 1990).

Apesar de no Brasil, terem sido adotados marcos legais quanto aos direito à educação, pode-se considerar que o país estabeleceu uma compreensão própria do significado sobre a Educação Básica. Aqui, ela é considerada abrangendo o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Infantil.

No Brasil, o direito à educação, quanto aos aspectos formais, se apresenta estabelecido em diferentes marcos legais: na Constituição Federal de 1988; no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº. 8069/90); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 9394/96), entre outros, bem como nas legislações estaduais e municipais dos seus respectivos sistemas de ensino.

O Brasil seguiu a tendência internacional de reconhecimento dos direitos humanos, e, ratificando documentos internacionais, explicitou o direito à educação nos documentos oficiais.

Com a Constituição de 1988, apresenta-se no país uma nova ordem institucional, com duplo valor simbólico, significando um marco jurídico de transição democrática, pois houve a ruptura com o regime militar autoritário, bem como a institucionalização dos direitos humanos (PIOVESAN, 2003). São introduzidos os valores supremos de uma sociedade justa, fraterna e pluralista.

Na Constituição Federal são apresentados os fundamentos que alicerçam o Estado brasileiro, como a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Outro ponto significativo trata sobre os objetivos fundamentais do Estado, como construir uma sociedade livre, justa e solidária (artigo 3º).

Flávia Piovesan chama a atenção para o fato de

[...] quão acentuada é a preocupação da Constituição Federal de 1988 em assegurar a dignidade e o bem-estar da pessoa humana, como um imperativo de justiça social. A busca do texto em resguardar o direito à dignidade humana é redimensionada, na medida em que, enfaticamente, privilegia a temática de direitos humanos (PIOVESAN, 2003, p.329).

Na Constituição Federal de 1988, a educação é estabelecida como um direito social (art.6º), juntamente com os direitos à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados.

No art. 205, a educação é apresentada como “direito de todos e dever do Estado e da família”, e “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Demerval Saviani (2004) considera que, na Constituição de 1988, vários anseios passam a ser incorporados à lei, com significativos resultados sociais.

José L.B. Moraes, em um análise para o Ministério Público, considera que, em meio à organização dos direitos fundamentais estabelecidos, inseriu-se o que denominou “Projeto Político-Institucional Educacional Brasileiro” positivado na Constituição Federal de 1988 – desde a opção pela forma de Estado Democrático de Direito, em seu art. 1º, e explicitado em capítulo próprio da Ordem Social e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que

[...] incorpora este sentido ao conferir à educação uma amplitude que se projeta para além dos muros dos estabelecimentos de ensino formais, incluindo a família, a convivência humana, os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil e outras manifestações culturais (MORAIS, 2000, p. 31).

O autor afirma ainda que, como a educação possui caráter e função social estruturantes, foi expresso pelo constituinte o compromisso público-estatal com a gratuidade do ensino, mesmo que de maneira progressiva, em consonância com a orientação dos documentos internacionais pertinentes ao tema (MORAIS, 2000, p.33).

Resultado da luta de trabalhadores e movimentos sociais ligados a crianças e adolescentes, é proposto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº. 8069/90), que reiterou a importância do direito à educação às crianças e adolescentes, no artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Destacam-se aspectos importantes para esta reflexão. Inicialmente, na organização da educação enquanto responsabilidade compartilhada entre Estado, sociedade e família, há a indicação de uma ação conjunta, porém com diferentes atribuições e responsabilidades para cada um dos envolvidos. Esse pressuposto de responsabilidade compartilhada deverá perpassar todos os direitos e ações expressos no ECA, e é apresentado como expressão do artigo 1º quando há a declaração da proteção integral à criança e ao adolescente.

Ainda sob a reflexão de um acesso irrestrito à educação, o ECA prevê que sejam asseguradas à criança e ao adolescente todas as condições necessárias para seu acesso, as materiais inclusive: “o atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (1990, art.54, VII).

Tanto na Constituição Federal como no ECA pode ser observada a indivisibilidade dos direitos, pois o direito à educação é sempre considerado juntamente aos demais. Estão assim associados os direitos civis, econômicos, políticos, sociais e culturais do cidadão, com possibilidade de garantia de sua realização em conjunto. Quando há quebra de um deles, há, conseqüentemente, a violação dos demais. Assim, o direito à educação é compreendido em sua plenitude, articulado aos demais, como trabalho, assistência social, saúde, etc. Isso significa que sua efetivação também decorre e depende das condições para a efetivação dos demais direitos.

Ainda no ECA são encontradas as bases e os princípios para a efetivação do direito à educação com qualidade, também com a definição de algumas condições para o seu exercício:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

Esses princípios também foram posteriormente reafirmados na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 (Lei nº. 9394/96).



A educação é apresentada como condição para a qualidade de vida e cidadania:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

No art. 3º da LDB são explicitados os princípios que devem reger a educação nacional, dos quais foram destacados dois, considerando a questão de pesquisa, “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância.” (BRASIL, 1996).

Compreende-se que, a partir desses princípios, estão fundamentados os modos por meio dos qual o direito à educação deve ser exercido; são sugeridas as formas de transformá-lo em ações políticas efetivas, que respeitem as singularidades dos estudantes e suas diferentes condições de aprendizagem e formas de estar na escola, contemplando a diversidade, cultural, social, étnica, de gênero, entre outras.

Outro aspecto significativo refere-se ao fato de a educação ser garantida como direito público subjetivo (art. 208, VII, §1º da CF de 1988, art. 54, da LDB; art. 5º do ECA), o que dá ao indivíduo o poder de acionar o Estado quanto à prestação desse serviço essencial, independente de condições orçamentárias previstas (PIOVESAN, 2003, p. 293).

A garantia de condições de acesso e permanência também é ressaltada para a efetivação deste direito.

Piovesan (2003) considera que há uma preocupação do legislador, considerando os princípios democráticos, em prevenir a ocorrência de abusos que poderiam ser cometidos nos e pelos estabelecimentos de ensino, por meio de práticas que configuram o desrespeito à liberdade e à dignidade das crianças e adolescentes.

A análise e reconhecimento dos marcos legais que expressam o direito à educação foram uma opção neste trabalho por considerar-se que ainda proclamam as dificuldades a serem enfrentadas e transformadas, e expressam meios para tal. Pois ainda é necessário reafirmar a luta pela educação de qualidade e acesso a todos.

Um novo paradigma foi introduzido na cultura jurídica brasileira, como afirma Piovesan (2003, p.283), considerando crianças e adolescentes como verdadeiros sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento; há uma consonância com as diretrizes internacionais de direitos humanos. Este paradigma fomenta uma doutrina de proteção integral, caracterizando prevalência e primazia do interesse superior de crianças e

adolescentes, o que significa que deve ser feita uma consideração prioritária em todas as ações e decisões que digam respeito a crianças e adolescentes.

### **1.2 Inclusão – algumas considerações acerca de condições a serem superadas para o acesso, com permanência e educação de qualidade.**

Na complexidade da atual estrutura social, a educação também se faz complexa.

A educação, constituindo-se como meio de transmitir e assimilar a cultura produzida ao longo da história tem sido compreendida como condição essencial para o desenvolvimento da criança, num movimento contínuo imprescindível também para jovens e adultos. E, mais do que apenas um percurso individual, refere-se também a uma condição de desenvolvimento social. Dalmo de Abreu Dallari (1998, p. 47) considera que a educação é um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento, por meio do qual, as pessoas se preparam para a vida, sendo essencial para os seres humanos por oferecer melhores condições de compreensão da realidade e das diferenças. Declara ainda que a “a educação de cada um interessa a todos”. As pessoas tornam-se resultado da educação recebida desde o início e ao longo de sua vida.

No processo de formação de um indivíduo ocorrerá uma educação geral, realizada no cotidiano, nas relações sociais e interpessoais estabelecidas; e, outra, a educação escolar, formal, organizada sob determinadas orientações, com legislação própria e programação de conteúdos, de forma sistematizada, aquela exercida pela escola.

A existência de bases legais que afirmam a importância da educação, seu reconhecimento como condição essencial de desenvolvimento, bem como a predisposição de condições para a estruturação da educação pública delineia um novo panorama social.

No artigo “Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação”, de Romualdo Portela de Oliveira e Gilda Cardoso de Araújo, publicado em 2005, os autores analisam o direito à educação frente às modificações pelas quais a educação brasileira passou nos últimos anos, com considerações acerca do padrão de qualidade para todos.

Os autores declaram que

a Constituição Federal de 1988 assinalou uma perspectiva mais universalizante dos direitos sociais e avançou na tentativa de formalizar, do ponto de vista do sistema jurídico brasileiro, um Estado de bem-estar social numa dimensão inédita em nossa história. Todavia, logo após a promulgação da constituição, implementam-se no Brasil políticas ancoradas na visão da necessidade do redimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais e do ajuste fiscal. Isso criou um fosso entre as conquistas e garantias estabelecidas e as necessidades relativas ao controle e diminuição dos gastos públicos (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 6).

Os autores seguem com a sua análise, afirmando que este contexto acirrou as tensões entre expectativas de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e a disponibilidade de recursos orçamentários correspondentes, provocando conseqüências sobre os investimentos na educação brasileira.

No que diz respeito à ampliação da escolarização, que ocorre a partir da década de 1940 (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005), verifica-se um processo significativo de expansão das oportunidades de escolarização da população, com uma tendência à universalização do ensino obrigatório, correspondente no país ao Ensino Fundamental.

Porém, a universalização do ensino fundamental ainda pode ser contestada, a partir de levantamento de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), em 2000, a taxa de escolarização líquida correspondia a 94,3%; conseqüentemente 5,7% de crianças para a faixa etária de 7 a 14 anos, estava fora da escola, o que corresponde em números absolutos a 1.546.108 crianças. Em 2007, estima-se que a taxa de escolarização seja de 97%. Portanto, ainda apresenta-se como uma realidade a ser superada<sup>1</sup>.

No processo de ampliação da escolarização foram incorporadas parcelas da população que antes não tinham acesso à educação e cujas experiências culturais eram diferentes daquelas que antes constituíam o grupo de usuários da escola. Ou seja, com o processo de expansão das oportunidades, a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 9). A educação realizada pela escola pública, passa a ter um “novo público”, com diversidade de histórias, origens e vivências coexistindo no mesmo universo escolar.

Considera-se que, embora tenha ocorrido um grande aumento nas taxas de acesso, com tendência à universalização do ensino fundamental, mesmo neste nível educacional, ainda se somam outros desafios, tais como as condições efetivas de permanência dos estudantes no sistema de ensino (evitando-se processos de evasão escolar), a qualidade da educação, a implementação de processos participativos e democráticos na escola, entre outras possibilidades.

Considera-se que a expansão do atendimento e a permanência das crianças e adolescentes no ensino fundamental por parte de populações historicamente excluídas, fizeram aflorar o desafio da qualidade para todos como uma dimensão democratizadora inédita em nossa história (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

---

<sup>1</sup> Dados do INEP.

A abertura da escola para essa parcela da população, excluída inicialmente, apesar de várias contradições presentes, representou a possibilidade de cidadania<sup>2</sup> também para essas crianças e adolescentes.

A cidadania ativa, segundo Maria Victoria Benevides (1996), significa a formação para a participação na vida pública, seja como cidadão comum, ou como governante, com a possibilidade de exigência dos direitos por parte dos próprios envolvidos, fato que pode ser estendido também para a consolidação do direito à educação.

Portanto, estabelecido como um direito social, o direito à educação pode caracterizar-se como um instrumento de preservação e reafirmação da dignidade humana e da igualdade entre os seres humanos. Igualdade esta entendida, segundo Benevides, como aquela que indica as diferenças, porém sem torná-las desigualdades de caráter discriminatório ou de não acesso em iguais condições, a todos os direitos fundamentais, como saúde, assistência social, esportes, lazer, cultura, dentre outros.

Para a concretização de um direito social, é necessário que haja políticas públicas planejadas, articuladas, efetivamente implementadas de forma democrática, como deveria ser o caso da implementação de políticas educacionais e ações educativas que contemplem a inclusão.

O Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira (2000), elaborado por trabalhadores da educação e diferentes movimentos sociais, previa que

A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, com sucesso nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição das prioridades das políticas sociais em especial a educacional.

---

<sup>2</sup>Piovesan (2003) argumenta que o conceito de cidadania passa por uma evolução histórica. Aponta inicialmente uma cidadania liberal, com base nos direitos de liberdade e de propriedade. A nova etapa, a cidadania social, passa por um Estado intervencionista, com proteção e especificação de direitos sociais. Na Declaração Universal dos Direitos dos Homens (1948) há uma consideração que direitos – civis, políticos, sociais, econômicos e culturais – são associados; que estes são interdependentes e possuem inter-relação. Essa concepção é endossada pela Declaração de Viena, 1993. Na concepção contemporânea de cidadania há um acréscimo: o processo de especificação do *sujeito de direito*. Surgem os direitos das mulheres, das crianças, além das características de caráter indivisível, interdependentes e inter-relacionados com a concepção de direitos humanos.

Para a implementação de uma política educacional que contemple os aspectos citados, será fundamental um papel mais ativo do Estado para a efetivação desta qualidade social da educação como direito de todos.

Maria Victória Benevides, ressalta que a tomada de decisões que efetivem o direito à educação também será estabelecida de acordo com o Estado vigente: num Estado de cunho liberal, estão presentes as diferenças e as singularidades, porém sem o aparato do Estado, sem sua proteção e meios para a superação da exclusão; num Estado democrático, há espaço para reconhecer tais diferenças, há possibilidade de reflexão e ação, é possível implementar políticas públicas que impliquem o exercício de cidadania, com reconhecimento do direito à proteção e promoção de outros direitos.

Negar ou subestimar o direito à educação, por meio de práticas que não considerem esses princípios como básicos e cotidianos para um desenvolvimento saudável e solidário, pode caracterizar-se como mais uma situação de discriminação, violência e manutenção das condições de desigualdades sociais. Ninguém, nem governantes nem qualquer governado, deveria ter interesse em manter essa situação...

A não-efetivação do direito à educação, associada aos demais direitos fundamentais, também não atendidos para grande parcela da população, tem colaborado para o agravamento de situações de desigualdades, que expressam processos de exclusão social.

Esses processos também permeiam o cotidiano escolar, podendo ser identificados de diferentes formas, explícitas ou não. Miguel Arroyo (2000, p. 238) lembra a necessidade de aprender a ver os educandos também como pessoas em sua cotidianidade dura e que também reproduzem sua existência oprimida e excluída. Considera a possibilidade de fazer da prática educativa, dos tempos e espaços escolares, um momento pedagógico de humanização (ARROYO, 2000, p.243).

O processo de inclusão-exclusão, considerado como um binômio será visto a partir da conceituação e compreensão de situações de vulnerabilidade, presentes também na realidade da escola pública.

### **1.3 Caracterização do conceito de vulnerabilidade**

Frente ao desafio de buscar meios de garantir o acesso, permanência e inclusão na escola pública com qualidade, buscou-se neste estudo compreender a realidade de crianças e adolescentes consideradas como em situação de vulnerabilidade nesse contexto.

O termo *situação* será assim apresentado ao longo do texto por compreender-se que as dificuldades que caracterizam a vulnerabilidade podem ser provisórias e ocasionais, assim como as circunstâncias vivenciadas por crianças e adolescentes.

Na busca de uma conceituação sobre esta condição, constatou-se que a idéia de vulnerabilidade tem sido adotada por diferentes áreas do conhecimento, tais como saúde, sociologia, psicologia, entre outras.

A compreensão do conceito de vulnerabilidade pauta-se na busca de uma diferenciação como meio de compreender a realidade dos educandos e promover melhores condições de intervenção para garantir a igualdade de direitos. Ressalte-se que a diferenciação buscada não objetiva discriminação ou desigualdade, mas sim um meio de compreensão.

A vulnerabilidade é abordada na pesquisa como uma condição de desigualdade entre os sujeitos, que, transposta para a realidade escolar, pode traduzir-se em limitações ao acesso, à permanência e ao aprendizado com qualidade.

De acordo com Umaia El-Khatib (1998), muitas problemáticas podem ser verificadas na classificação de “crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social”<sup>3</sup>, tais como envolvimento e uso de drogas, indisciplina, agressividade, ocorrência de ato infracional, abuso sexual, negligência e vitimização da criança e do adolescente, trabalho infantil etc.

Para essa análise, buscou-se um panorama que pudesse apresentar diferentes elementos para a compreensão teórica da problemática. Considerou-se assim, na opção analítica, a busca de elementos relacionados ao contexto social mais amplo presentes nos estudos de Robert Castel (1998), que está associada a uma percepção dos processos de exclusão, na subjetividade dos envolvidos, como seres humanos que não estão isentos às situações vividas, mas as sentem, vivenciam, sofrem suas conseqüências, buscam estratégias e podem superar tais situações a partir de suas experiências. Devido à diversidade de possibilidades para a conceituação, com base nos diferentes referenciais existentes, optou-se por uma abordagem que pudesse associar os conceitos presentes na área das ciências sociais e psicologia.

#### **a) Processos de vulnerabilidade e desfiliação social**

Tendo como base principalmente a sociedade francesa, Robert Castel (1998) realizou uma análise sociológica de questões referentes aos processos atuais de relações e tessituras sociais a partir da relação com o trabalho, análise essa que pôde apoiar a compreensão das

---

<sup>3</sup> Há uma aproximação conceitual para alguns autores dos termos situação de vulnerabilidade e situação de risco.

condições de outras sociedades. O autor desenvolveu uma figura de análise dinâmica, passível de utilização na compreensão de processos de exclusão, devido a diferentes fenômenos.

No estudo, Castel apresenta a relação existente “[...] entre o lugar ocupado na divisão do trabalho e a participação nas redes de sociabilidade e sistemas de proteção que cobrem um indivíduo diante dos acasos da existência” (1998, p. 24).

Nessa interpretação, o autor cria uma denominação metafórica, definindo “zonas” de coesão social, com áreas distintas: zona de integração, que acontece quando há uma associação entre trabalho estável e a inserção relacional sólida; e a zona de exclusão ou de desfiliação, que ocorre quando há relação entre ausência de participação em atividade produtiva e o isolamento relacional.

A vulnerabilidade social, como uma outra zona, é aquela intermediária que associa a precariedade do trabalho e a fragilidade de suportes de proximidade; esta é instável e colabora para a estabilidade da estrutura social. Segundo esse modelo, a base para essas posições não é a pobreza, nem a estratificação social, mas “busca-se evidenciar as relações existentes entre precariedade econômica e a instabilidade social” (CASTEL, 1998, p.24)

A seguir, é apresentado um quadro que busca expressar a compreensão do modelo elaborado por Castel:

**Quadro 1 – Visualização do estudo sobre zonas de coesão social**

Zonas de Coesão Social		
Zona de Integração	Zona Intermediária - Vulnerabilidade social	Zona de Exclusão – Processo de desfiliação
Associação entre trabalho estável e a inserção relacional sólida	Precariedade do trabalho e a fragilidade de suportes de proximidade	Ausência de participação em atividade produtiva e o isolamento relacional.

Fonte: Quadro organizado pela autora, com base no modelo proposto por Castel (1998).

Nesse modelo desenvolvido, segundo o autor, “a composição dos equilíbrios entre essas “zonas” pode assim [...] servir como indicador privilegiado para avaliar a coesão de um conjunto social em um dado momento” (Castel, 1998, p. 24).

O autor apresenta, nesse modelo de análise, uma diferenciação entre exclusão social e desfiliação, pois considera que a exclusão apresenta-se como uma situação estanque, um estado de privação, enquanto que a desfiliação permite a reconstrução de um processo, de um percurso.

Castel identificou assim as zonas de coesão social, com áreas diversificadas (apresentadas anteriormente), e buscou compreender, esclarecer os processos que poderiam desencadear a distinção, movimentos e fluxos entre uma zona e outra, “por exemplo, passar da integração à vulnerabilidade, ou deslizar da vulnerabilidade para a inexistência social” (1998, p.25).

Esse modelo teórico apóia a discussão quando é interpretada a realidade de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, porque permite compreendê-los em uma situação de desproteção, como parte de uma zona em que os vínculos pessoais, sociais, estão fragilizados e/ou inexitem. E que, desta forma, seu desenvolvimento pleno encontra-se prejudicado.

Enquanto para grupos presentes nessas zonas de coesão social, quando posicionados em uma situação extrema, denominada pelo autor de desfiliação, há o risco, a eminência de perda de vínculos, sejam sociais, relacionais e, conseqüentemente, o risco da inexistência social. Essa fragilidade pode ser caracterizada tanto pela desproteção de direitos básicos, fundamentais, como pela exposição aos diferentes tipos de violência a que essas crianças podem estar submetidas. Nessa classificação, retomando-se a elaboração de inexistência social, elas podem ser consideradas como crianças numa condição figurativa de não existência, que por isso não são notadas. E, conseqüentemente, como não existem, não merecem atenção.

Por extensão, se algo não existe, não é reconhecido, não é visto, não merece e não requer atenção, fato que pode ser aplicado a essa condição de vulnerabilidade. Esse aspecto também será representado nas opções e formas de elaboração de políticas públicas e ações sociais.

No sistema capitalista, pode inferir-se que essa não-existência, implica falta de capacidade de consumo, de produção; assim esses indivíduos não têm valor. E, por isso, possuem reduzida ou nenhuma oportunidade de participação na sociedade, vista pelo aspecto do consumo. Essa “não participação explicaria”, em parte, a compreensão dos processos de exclusão social.

A partir deste aspecto, pode-se refletir sobre alguns fatos. O uso de drogas, o envolvimento de crianças e jovens na marginalidade é uma expressão “ao contrário” dessa existência saudável e esperada, e, conseqüentemente, uma forma de visualização dessas crianças. São vistas pela desordem causada, pelo risco que oferecem e não como passíveis de cuidados e orientação, e, assim aplicadas medidas punitivas e repressivas. Em outro extremo, pode ser citada a condição de crianças em séries avançadas do ensino fundamental que não



estão alfabetizadas. Como analfabetas funcionais são discriminadas na escola, “podem” ser esquecidas e aos poucos passam pelo risco de evasão escolar. Como não há ações efetivas para reverter esse quadro, também não são vistas, são ignoradas.

Assim, esse modelo apresenta-se como uma poderosa referência para analisar condições existentes de desfiliação ou de vulnerabilidade social, que demandam a organização de políticas públicas e ações que possam favorecer um fluxo positivo entre as zonas de coesão social.

Ainda com vistas a essa situação de vulnerabilidade, segundo as contribuições de estudos de Miriam Abromovay (2003), ela pode ser conceituada como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade de recursos (materiais ou simbólicos) dos atores e acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais, que provêm do Estado, do mercado e da sociedade civil. Essa contribuição ressalta a importância de redes de suporte social e as relações estabelecidas.

Em relações extremas, como citado, na eminência do não ser, apresenta-se a condição ainda de sobrevivência de grande parte da população. Viviane Forrester (1997) apresenta reflexões sobre o sentido de tantas restrições, como se o direito à vida fosse uma concessão para parte da população em processos de vulnerabilidade:

“É preciso ‘merecer’ viver para ter esse direito?” Uma ínfima minoria, já excepcionalmente munida de poderes, de propriedades e de privilégios considerados implícitos, detém de ofício esse direito. Quanto ao resto da humanidade, para viver “merece” viver, deve mostrar-se “útil” à sociedade, pelo menos àquela parte que a administra e a domina: a economia, mais do que nunca confundida com o comércio, ou seja, a economia de mercado. “Útil”, aqui, significa quase sempre rentável, isto é lucrativo ao lucro. [...] Mas o que ocorre com o direito de viver quando este não mais opera, quando é proibido cumprir esse dever que lhe dá acesso, *quando se torna impossível aquilo que é imposto?* (FORRESTER, 1997, p. 4, grifo da autora no original).

Ainda sob este panorama, apresenta-se uma percepção desafiadora sobre o sentido de ser excluído ou incluído:

Tantas vidas encurraladas, manietadas, torturadas, que se desfazem, tangentes a uma sociedade que se retrai. Entre esses despossuídos e seus contemporâneos, ergue-se uma espécie de vidraça cada vez menos transparente. E como são cada vez menos vistos, como alguns os querem ainda mais apagados, riscados, escamoteados dessa sociedade, eles são chamados *excluídos*. Mas, ao contrário, eles estão lá, apertados, encarcerados, *incluídos*, até a medula! Eles são absorvidos, devorados relegados para sempre, deportados, repudiados, banidos, submissos e

decaídos, mas tão incômodos: uns chatos! [...] Incluídos, demasiado incluídos, e em descrédito (FORRESTER, 1997, p.15, grifo da autora no original).

A vida apresenta-se neste panorama, como a negação do ser, às condições mínimas de desenvolvimento, de participação, de convivência social. Espera-se o pouco para a sobrevivência.

O acesso e permanência de crianças em vulnerabilidade na escola mostram-se como uma possibilidade de manutenção de inclusão e um recurso de transformação, um importante suporte para as suas vidas. A escola é compreendida como um recurso que pode proporcionar às crianças em situação de vulnerabilidade um espaço de referência, com viabilidade de existência de vínculos mais seguros, que atuem na interrupção ou minimização dos processos e fluxos, que gerariam, segundo Castel um processo de desfiliação.

A escola representa a chance de vivência em espaço seguro, protetor, organizado e organizativo, podendo constituir-se como um “sujeito de vinculação”, que, apesar de institucional, não físico, represente a viabilidade de apoio formativo para essas crianças.

Nesse sentido, há a possibilidade de minimizar as condições de vulnerabilidade no espaço da escola. A implementação de políticas educacionais inclusivas, com suas potencialidades direcionadas a uma perspectiva de não reprodução da exclusão social, pode representar uma condição de resistência que venha a influenciar a história desses sujeitos.

Assim, a condição de vulnerabilidade pode ser compreendida como temporária e passível de ser superada por diferentes meios, sejam aqueles provenientes do Estado, na efetivação de direitos via implementação de políticas públicas, sejam os obtidos pela mobilização e ação coletiva da população envolvida.

Ainda a partir das possibilidades de fluxos pelas zonas de coesão, considerou-se a viabilidade de a escola/educação materializar o desafio de (re)inventar a vida democrática, de fazer a sociedade também participar nessa realidade adversa. Numa sociedade em que a ausência e a fragilidade de direitos são fatos, buscam-se processos emancipatórios, de convivência respeitosa e de solidariedade.

Porém uma ressalva é importante. Cabe considerar a visão atribuída às crianças e adolescentes considerados em vulnerabilidade, no interior da escola e na elaboração das políticas educacionais. Um das possíveis temeridades é a atribuição de estereótipos e estigmas que possam refletir em um processo de desvalorização e de não-reconhecimento dessas pessoas. A partir de um olhar exterior, pouco cuidadoso, há um risco de pouca aproximação com a realidade, de ações propostas refletirem atitudes que venham a reforçar esse estigma.

Goffman (1998) considera que os estigmas são perspectivas geradas em situações sociais, durante contatos, em virtude de normas estabelecidas e não cumpridas, situações em que prevalece um modelo de oposição entre normal e estigmatizado.

### **b) Há possibilidade de vulnerabilidade pessoal?**

Devido à compreensão de que as experiências individuais são particulares, subjetivas e com desdobramentos diferentes para cada pessoa, houve a busca de um componente para a análise da questão da vulnerabilidade, considerado pela subjetividade, pois as pessoas se fazem através de suas próprias experiências e em experiências com os outros.

O reconhecimento pessoal, individual, se dá na aceitação de que existe um outro, com características diversas e desejos próprios. Na atualidade, o reconhecimento do outro tem se dado no enfrentamento e admissão de diferenças. Em alguns momentos, quando este reconhecimento não ocorre, podem-se constatar processos de intolerância e de violência.

Na abordagem de vulnerabilidade, esta situação é compreendida como sentida, vivenciada pelos sujeitos implicados.

Nos estudos de José Ricardo de Carvalho Mesquita Ayres (2003) sobre vulnerabilidade foram encontradas contribuições para a questão que se apresenta. O autor desenvolve o conceito de vulnerabilidade a partir de bases e orientações da epidemiologia, na área de saúde pública, considerando a importância de sua divulgação e potencial para colaborar com a compreensão das diferentes áreas de conhecimento.

O conceito de vulnerabilidade, segundo esse autor, visa superar análises individualizadas que contemplem apenas a condição sofrida e suas possíveis causas, objetivando a relação com programas de apoio, características individuais para a busca de informações e formas de uso de recursos, entre outros aspectos.

O conceito de vulnerabilidade é simultaneamente, constructo e construtor dessa percepção ampliada e reflexiva, que identifica as razões últimas da epidemia e seus impactos em totalidades dinâmicas formadas por aspectos que vão de suscetibilidades orgânicas à forma de estruturação de programas de saúde, passando por aspectos comportamentais, culturais, econômicos e políticos. (AYRES et al., 2003, p.118).

Oferecendo dados sobre a origem do termo vulnerabilidade, Ayres cita sua presença no campo dos direitos humanos, transposta posteriormente para a saúde; portanto o conceito é construído no processo de intersecção entre direitos humanos e saúde. No Brasil, essa

construção ganha maior destaque, em 1993, como reflexo do movimento internacional, especialmente dos países do Norte, frente à epidemia de AIDS.

Apesar de os estudos terem sido desenvolvidos por Ayres na área de saúde, considerou-se o reconhecimento de seu potencial para uma interpretação e aproximação com a educação, assim como pelo fato do conceito também apresentar a concepção de intersecções e conexões com outras áreas de intervenção.

Ayres (2003) afirma que as análises de vulnerabilidade envolvem a avaliação da participação de três eixos interligados: componente individual, componente social e componente pragmático.

Em um estudo realizado sobre educação e saúde a partir da perspectiva de vulnerabilidade, Meyer et al. (2006) apresentam uma reflexão sobre a importância da conceituação, como uma estratégia para o desenvolvimento de ações educativas mais coerentes com a realidade social e que tenham efetividade em processos de saúde.

De acordo com os autores,

As diferentes situações de vulnerabilidade dos sujeitos (individuais e/ou coletivos) podem ser particularizadas pelo reconhecimento de três componentes interligados – o individual, o social, e o programático ou institucional (...). (MEYER et al., 2006, p. 1.339).

Para a abordagem deste conceito, no quadro abaixo foi realizada uma organização para a compreensão didática dos componentes a partir da construção de Ayres et al. (2003, p. 123) e de Meyer et al. (2006, p. 1338-1339):

**Quadro 2 – Componentes do conceito de vulnerabilidade**

<b>Componente</b>	<b>Descrição</b>
<b>Individual</b>	Diz respeito ao grau e à qualidade de informação de que os indivíduos dispõem sobre um determinado problema; à capacidade de elaborar essas informações e incorporá-las aos seus repertórios cotidianos de preocupação; e, finalmente, ao interesse e às possibilidades efetivas de transformar essas preocupações em atitudes e ações protegidas e protetoras. Está relacionado tanto às condições objetivas do ambiente que o envolve, como aos aspectos culturais e sociais.
<b>Social</b>	Envolve o acesso às informações, às possibilidades de metabolizá-las e o poder de incorporá-las a mudanças práticas na vida cotidiana; são condições que não dependem apenas dos indivíduos, mas de outras, como as relacionadas ao acesso aos meios de comunicação, à escolarização, à disponibilidade de recursos materiais, a instituições sociais, como escola e serviços de saúde, ao poder de influenciar decisões políticas, à possibilidade de enfrentar barreiras culturais e de estar livre de coerções violentas de todas as ordens.
<b>Institucional ou Pragmático</b>	Conecta os dois componentes anteriores – o individual e o social; (...) envolve o grau de compromisso, recursos, gerência e monitoramento de programas nacionais, regionais, ou locais de prevenção e cuidado, importantes para identificar necessidades e canalizar recursos. Sugere que o cuidado em saúde seja repensado enquanto um encontro de sujeitos.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir do trabalho dos autores.

Meyer et al. declaram que

Articulados entre si, os três componentes constitutivos de uma abordagem apoiada no quadro conceitual da vulnerabilidade priorizam análises e intervenções multidimensionais, que consideram que as pessoas não são em si vulneráveis, mas podem estar vulneráveis [...] (2006, p. 1339).

As pessoas são consideradas como sujeitos com possibilidades de transformar a condição de vulnerabilidade a partir do acesso aos recursos nos diferentes níveis. Os autores acima, apresentando o componente institucional ou programático, ressaltam a importância da existência de locais que colaborem com informações, que tenham compromisso, com os envolvidos. Na conexão dos três componentes, pode-se ponderar que são criadas condições de suporte, e de apoio às pessoas envolvidas, de modo a viabilizar acesso a instrumentais e informações para que elas possam ter meios de agir sobre sua realidade.

A escola é citada pelos autores como um dos espaços facilitadores deste processo, um componente social que pode apoiar e apresentar-se como espaço de referência positiva para crianças e adolescentes.

Para um maior aprofundamento do conceito de vulnerabilidade, o autor apresenta uma distinção importante quanto ao conceito de risco, bastante utilizado tanto na área de saúde como nos estudos referentes a crianças e adolescentes, como em situação de risco. Esta distinção apresenta-se como significativa, pois o conceito de vulnerabilidade é considerado como um avanço frente à proposta de risco, que não levava em conta o aspecto multidimensional de determinada situação. No quadro 3 é apresentada uma distinção sucinta e comparativa entre os dois conceitos.

**Quadro 3 – Diferenciação dos conceitos de risco e vulnerabilidade.**

<b>Características</b>	<b>RISCO</b>	<b>VULNERABILIDADE</b>
Instrumentos de trabalho	- Utiliza instrumentos técnicos capazes de identificar associações entre eventos e condições presentes ou não, que possuem alguma causa relacionável.	- Busca de elementos abstratos associados e associáveis aos processos presentes para planos de elaboração teórica mais concretos e particularizados; o objeto do conhecimento são os nexos e mediações entre esses fenômenos.
Caráter	- Analítico  - Caráter probabilístico – relacionado às chances matemáticas de uma determinada situação acometer os indivíduos.  - Busca de isolamento de condições para melhor compreensão.	- Síntese  - Caráter não probabilístico – expressão de potenciais de ocorrência ou não-ocorrência do fenômeno, relacionadas ao todo e cada - indivíduo.  - Considera a mutualidade, interferência, relatividade, inconstância.

Universalidade	É dada pela reprodutividade de sua fenomenologia e inferências.	Há interesse e possibilidades trans-regionais
Resultado esperado	Barreira à transmissão da situação; práticas seguras.	É esperada uma resposta social

Fonte: Ayres et al., 2003, p. 127-130.

A vulnerabilidade é compreendida não com o enfoque individual e particularizado; busca-se uma observação ampliada e relacional como a “parte-todo” citada pelo autor. Ele ressalta a presença da plausibilidade, “construída com uma base na consciência lógica, na coerência empírica e na evidência prática de uma certa relação parte-todo [...]” (AYRES et al., 2003, p. 129). Considera também que, com as situações que ocorreram<sup>4</sup> na abordagem da AIDS, foi necessária uma superação das respostas e evidências particularizadas, para que elas abordassem e considerassem também as relações sociais estabelecidas, contextualizadas e como parte do tecido social. Ocorre “[...] a necessidade de as pessoas responderem à transformação das práticas não no plano estrito da individualidade privada, mas como sujeitos sociais, como agentes da esfera pública da vida social.” (AYRES, 2003, p.129).

Afirma o autor que “o interesse na abordagem conceitual de vulnerabilidade veio da percepção dos limites individuais na construção de respostas efetivas e na denúncia da falácia de uma universalização extremada e acrítica” (AYRES et al., 2003, p. 131), para mudanças nas políticas propostas.

Com o conceito de vulnerabilidade, Ayres aponta a possibilidade de busca de ações mais articuladas e com uma gama de forças sociais participantes e envolvidas, bem como a compreensão de que as pessoas não “‘são’ vulneráveis, elas ‘estão’ vulneráveis sempre a algo, em algum grau e forma, e num certo tempo e espaço” (AYRES et al., 2003, p.134, grifos do autor).

Mary Castro (2002) também concorda com este aspecto, pois, ao abordar a questão, refuta a idéia de uma situação em si, passiva e traz para o debate o fato de que, apesar de considerados em situação de vulnerabilidade, todos os sujeitos têm dentro de si alguma condição e forma de resistência que venha a implicar uma possibilidade de mudança, mesmo que não consiga uma transformação significativa. Há capital social, cultural e de múltiplos sentidos – afirma –, que pode ser aproveitado de alguma forma. Considera que

---

<sup>4</sup> Cabe destacar que a construção inicial desse conceito se deu pela busca de melhor compreensão da situação apresentada pela AIDS, como formas de tratamento e abordagem sobre práticas preventivas visando evitar sua expansão.

[...] a idéia nesse conceito [vulnerabilidade] é sair do circuito descritivo e que reduz os pobres a não sujeitos [...] Considera-se que há que refletir sobre estereótipos, preconceitos, vulnerabilidades de indivíduos, as vulnerabilidades, em torno de jovens, em torno das mulheres, em torno dos negros [...]. Também se busca trabalhar com diversos níveis: comunidade, instituições, sociedade, inclusive trabalhando com a noção de estruturas vulnerabilizantes, ou seja, comportamentos e um sistema de organizações sociais que colaborariam para que certos indivíduos, mesmo dentro de uma classe social, como entre os pobres, sejam mais vulnerabilizáveis (CASTRO, 2002, p. 6).

Em estudos da psicologia, o conceito de vulnerabilidade tem sido também utilizado, seja na conceituação direta desse termo, seja na compreensão de outros conceitos correlacionados, como fatores de risco, proteção e resiliência.

Na psicologia, têm início nos anos 80 o estudo e a proposição do conceito de risco, relacionado ao desenvolvimento humano, principalmente ao infantil. Cabe ressaltar que ganha um novo significado, o de adversidades, diferente daquele usado pela saúde com base epidemiológica.

As adversidades, como citado por alguns autores, são consideradas como variáveis ambientais ou contextuais que aumentam a probabilidade da ocorrência de algum efeito indesejável no desenvolvimento mental de um indivíduo (SAPIENZA; PEDROMONICO, 2005, p.210). Individualmente, muitas variáveis podem ser consideradas como adversas na infância e na adolescência: síndrome pós-trauma, depressão, ansiedade, estresse, distúrbios de conduta ou de personalidade, evasão escolar, gestação precoce, problemas de aprendizagem, uso de drogas, violência familiar, desagregação familiar, violência física, abandono, maus tratos, entre outras (SAPIENZA; PEDROMONICO, 2005, p.210-211). Ainda com base nesse referencial, a vulnerabilidade implica estressores biológicos e psicossociais, ou seja, um indivíduo pode se tornar vulnerável quando exposto a algum fator adverso.

As adversidades não representam fatores isolados ou independentes, já que fazem parte do contexto social, envolvendo fatores políticos, socioeconômicos e ambientais, entre outros. Numa associação interativa, constituem-se como mecanismos de risco.

A vulnerabilidade, conceituada sobre esse enfoque é entendida como a predisposição individual para desenvolver várias formas de psicopatologias ou comportamentos ineficazes, ou ainda em susceptibilidade para um resultado negativo no desenvolvimento (PESCE et al., 2004, p.136). Quando muitas adversidades se associam, elas dificultam o cumprimento da agenda desenvolvimental, a aquisição de habilidades e o desempenho de papéis sociais (SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005, p. 211).

Essa conceituação prevê também os fatores de proteção, que são os recursos pessoais ou sociais que atenuam ou neutralizam o impacto da adversidade, também chamados de mediadores, pois têm condições de colaborar com o indivíduo para superar situações adversas. Podem ser individuais, de comportamento, familiares e relacionados ao apoio do meio ambiente, ou sociais (SAPIENZA; PEDROMONICO, 2005; PESCE et al. , 2004). Há um destaque para duas condições importantes quanto a constituírem-se como fatores de proteção: o suporte social e o autoconceito positivo.

### **c) Resiliência**

Complementar a esses conceitos associa-se outro: a resiliência, que é entendida como “a predisposição individual para resistir às conseqüências negativas do risco e desenvolver-se adequadamente” (PESCE et al., 2004, p. 136). Ela pode ser potencializada e estimulada por múltiplos fatores, considerados como protetores.

Para Grunspum (2003) In Sapienza e Pedromonico (2005), a criança resiliente é entendida como aquela que pôde e conseguiu superar situações adversas. Ela apresenta algumas características, entre as quais:

1) competência social – é uma criança flexível, sensível e atenciosa, que possui habilidade para demonstrar suas emoções, que se comunica bem e, em dificuldades, é capaz de usar o bom humor; 2) competência para resolver problemas - é capaz de pensar de forma crítica e elaborar alternativas, buscando soluções para suas necessidades; quando não consegue encontrar uma solução, busca ajuda; 3) autonomia – tem um forte senso de identidade e auto-estima positiva, mostra independência e autocontrole; 4) tem propósitos com confiança no futuro, isto é, propõe-se metas realistas, tem aspirações educacionais elevadas, é persistente, esforçada, otimista, vê o futuro com oportunidades e sucesso [...] (SAPIENZA e PEDROMONICO, 2005, p. 214-215).

Outros estudos coincidem com essas características citadas acima, pois essas pesquisas têm apontado três fontes de resiliência: atributos pessoais, atributos do ambiente e atributos do funcionamento psicológico da criança (POLETTTO et al., 2004, p.242):

- atributos pessoais – ausência de deficiências orgânicas, temperamento fácil, idade precoce por ocasião do trauma, ausência de perdas e separações precoces.

- atributos ambientais – maternagem competente, que inclui responsividdae às necessidades únicas da criança, oportunidade de modelar comportamentos e propiciar o desenvolvimento da criatividade e expressividade; uma rede de relações informais, apoio social formal (educação), atividade organizada e fé;



- atributos psicológicos – confirmados por estudos de Moraes e Rabinovich (1996), inteligência e capacidade de resolver problemas, autonomia, controle interno, elevada auto-estima, empatia, desejo e capacidade de planejamento, senso de humor. Esse conceito de resiliência ressalta a importância da educação e da escola, como um recurso ambiental, enquanto um apoio social, para o desenvolvimento nas crianças de características mais positivas e capacidade de contribuir para o enfrentamento de situações adversas.

Conforme os estudos de Poletto et al., “a resiliência rompe com a noção na qual o indivíduo se vê aprisionado a um ciclo sem saída”, ela representa “um novo olhar em relação às crianças que vivem em situações adversas” (2004, p.248).

A compreensão desses conceitos, bem como o funcionamento de seus mecanismos, podem contribuir para o desenvolvimento de propostas e intervenções que venham a influenciar positivamente no processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes de forma mais saudável.

Frente a essa conceituação compreende-se que podem ser proporcionados apoios, condições que potencializem a condição de superação das crianças em vulnerabilidade. E, que a escola poderá representar um lugar de proteção e reafirmação de segurança para o desenvolvimento global – social, afetivo, físico – de seus estudantes.

Cabe destacar, que para este estudo, há a colaboração da conceituação feita na área de psicologia, que adota a denominação de risco, ou fatores de risco, porém opta-se pela denominação e abordagem feita conforme a conceituação de vulnerabilidade, que, como citado, implica complexidade dos fenômenos e de diferentes componentes envolvidos, tanto de ordem individual, quanto social e institucional.

#### **1.4 Perspectiva da Educação Inclusiva como política educacional - algumas contribuições e compreensões teóricas**

A Educação Inclusiva é compreendida neste estudo como forma de concretização do direito à educação para todos, com oportunidades de acesso e permanência escolar igualitárias, porém dedicada à inclusão de crianças e adolescentes considerados em situação de vulnerabilidade. Tal compreensão diz respeito à possibilidade de transformação da escola num espaço para todos, num espaço de inclusão, de efetivação do direito de todos à boa educação.

Cabe lembrar que a educação para todos, apesar de garantido em lei, ainda mostra-se como desafio, pois implica desenvolver um contexto educacional que propicie as condições de inclusão, com respeito à realidade, às condições e expectativas das crianças que, apesar de estarem em situação de vulnerabilidade, devem ter garantido o direito à educação e de exercer com autonomia sua cidadania.

### 1.4.1 Compreendendo a Educação Inclusiva

A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001)<sup>5</sup> reafirma o acesso igualitário de todos aos espaços da vida; avalia que o esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social programado e sustentável.

A pesquisadora Enicéia Mendes considera que a educação inclusiva é uma proposta prática no campo da educação articulada a um movimento mundial, de inclusão social, como um novo paradigma que busca efetivar a equiparação de oportunidades educacionais para todos. Este movimento de inclusão social encontra-se atrelado à construção de uma sociedade democrática, com respeito à cidadania e à diversidade (MENDES, 2002, p. 61).

Segundo Skrtic, 1994, apud Stainback, 1999, p.31, a inclusão “[...] é um novo paradigma de pensamento e ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção”. Essa visão otimista e ousada é uma perspectiva que pode favorecer a valorização e respeito das diferenças, com formas possíveis de convivência social.

No processo histórico, é importante ressaltar que houve uma modificação de conceitos e visões sobre o processo de inclusão, relacionado principalmente à educação de crianças com necessidades educativas especiais. Embora não se pretenda discutir a história da Educação Especial, parece significativo fazer a distinção entre os conceitos de integração e inclusão que se estruturaram ao longo do tempo. Como afirma Peter Mittler, embora esses termos possam ser usados por alguns como se fossem sinônimos, há uma distinção de valores e práticas. O autor apresenta as seguintes distinções:

*A integração* envolve preparar alunos para serem colocados nas escolas regulares [...] O aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos. *A inclusão* implica uma reforma radical nas

---

<sup>5</sup> Aprovada no Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, convocada pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho, em 2001.

escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento de alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p.34, grifo do autor).

Nesse aspecto, a educação inclusiva tem sido assim denominada principalmente como política educacional voltada à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

Historicamente, sua estruturação apresenta-se após a organização dos movimentos de integração, de sua contestação e insatisfação; representa a possibilidade de fusão da educação regular e da educação especial.

Para a compreensão da educação inclusiva apresentou-se como um recurso necessário a abordagem de aspectos circunscritos à educação especial, principalmente quanto à sua organização legal.

O artigo 208 da Constituição Federal de 1988, sobre o dever do Estado na garantia do direito à educação, preconizou o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa característica transferiu a responsabilidade do apoio às crianças com necessidades especiais ao setor da Educação, com recursos que se mostrassem necessários. Um estudo feito pelo Ministério Público ressaltou esse aspecto:

Cabe destacar que embora se apresente no termo da lei a possibilidade de atendimento educacional especializado, há uma nova configuração legal a partir da Constituição de 88, pois a Educação Especial é compreendida junto à Educação em geral. Na lei anterior, Emenda Constitucional nº. 01, 1969, no Capítulo, “Do Direito a Ordem Econômica e Social” as pessoas com deficiências não eram contemplados nos dispositivos referentes à Educação em geral [...] eram considerados titulares do Direito à Educação Especial, âmbito da assistência. (BRASIL, 2004).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, é reiterado no art. 4º, como dever do Estado e efetivado mediante esta garantia.

No art. 58 também da LDB, a Educação Especial é caracterizada para efeito da lei, considerada como modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais.

O atendimento especializado apresenta duas características principais: deve ser efetivado como meio de apoio ao processo educacional de alunos com necessidades educativas especiais e realizado junto à estrutura da rede regular de ensino.

No documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, publicado pelo Ministério Público Federal, há uma interpretação que pode esclarecer a questão do atendimento especializado, que determina uma coerência na interpretação da LDB, pois declara que

[...] para não ser inconstitucional, a LDBEN ao usar o termo Educação Especial deve fazê-lo permitindo uma nova interpretação, um novo conceito, baseado no que a Constituição inovou, ao prever o atendimento educacional especializado e não Educação Especial em capítulo destacado da Educação (BRASIL, 2004, p. 10).

Cabe alertar que a participação dos estudantes deve ser garantida nas classes comuns, que o uso do termo “preferencialmente” não substitui a escolarização na rede regular de ensino, como já apresentado, com os apoios que se fizerem necessários para o estudante.

Ainda no art. 58, capítulo V, da LDB, são encontrados detalhamentos sobre a forma como a educação especial deve ser efetivada:

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), nº. 02 de 11 de fevereiro de 2001 pode ser encontrada uma caracterização mais explícita sobre quem são os estudantes da Educação Especial:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) *aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;*

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Devido ao tema em pesquisa, destaca-se o primeiro grupo, ou seja, o que considera aquelas dificuldades de aprendizagem ou limitações não vinculadas a uma causa orgânica específica, pois nesta classificação estão consideradas todas as crianças que apresentem restrições de aprendizagem por diferentes causas - econômicas, sociais - que interferiram em seu desenvolvimento. Como decorrência da interpretação deste Resolução, pode-se entender que os estudantes considerados em vulnerabilidade são caracterizados como alunos também da educação especial, descritos como freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares.

Na Declaração de Salamanca (1994), o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se “a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”. Nesse contexto, considera-se que muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum momento durante a sua escolarização. “Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças”, quando são apresentadas as escolas inclusivas.

A Declaração foi resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha, em cooperação com a UNESCO, e que teve a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais. Teve como objetivo principal guiar os Estados-Membros e organizações governamentais e não governamentais, para a implementação de princípios, políticas e práticas em educação especial. Ela avança com a exposição de um princípio de orientação, tal como:

de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172 de 09/01/2001) ressalta os processos de exclusão social e sua interferência no cotidiano escolar, com influências na permanência, aproveitamento e evasão escolar, porém não há a referência explícita sobre um atendimento educacional para crianças em situação de vulnerabilidade. Como uma das diretrizes do Plano, a Educação Especial é expressa como “aquela que se destina às pessoas com necessidades

especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características com altas habilidades, superdotação ou talentos” (BRASIL a, 2001, p.64).

O Plano Estadual de Educação do Governo do Estado de São Paulo (2003) define quem são os estudantes com necessidades educacionais especiais sujeitos a educação especial: os portadores de deficiência, os com altas habilidades e os portadores de condutas típicas de síndromes. Assim, é possível supor que as crianças em vulnerabilidade não são consideradas nesta modalidade de atendimento.

Também no mesmo período, no ano de 2003, em contraposição à proposta governamental, foi elaborado pela sociedade civil – trabalhadores da educação e movimentos sociais ligados à educação- o Plano Estadual de Educação – Proposta da Sociedade Paulista. Nele há uma referência à população em vulnerabilidade, explicitada quando são tratadas questões da educação de crianças e adolescentes em situações de risco. Esse documento traz essa discussão a partir das questões sociais, que, por sua vez, se relacionam às questões estruturais básicas que dificultam o desenvolvimento das crianças.

No documento, quando da apresentação de metas, foi considerada a educação inclusiva “como formas de contemplar o acesso à escola pública e aos demais serviços educacionais, para garantir a reinserção de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social e pessoal, no processo de ensino, em todos os níveis e modalidades” (2003, p. 142). Outra meta é a necessidade de

Elaborar, em dois anos, planos de trabalhos e outras atividades educativas, partindo do contexto e realidade destas crianças, utilizando as alternativas pedagógicas que o espaço da escola e a comunidade oferecem, em particular empregando estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, assim como a construção, reconstrução e realização de projetos de vida (SÃO PAULO, 2003, p.142-143).

Cabe destacar que estes dois planos permanecem até a presente data como Projetos de Lei, sem serem aprovados, na Assembléia Legislativa de São Paulo.

Infere-se que as diferenças entre as definições ou a simples ausência da problemática de crianças em vulnerabilidade explicitam a exclusão social também no campo educacional. A presença dessa questão no documento elaborado e proposto pela sociedade civil sobre os alunos em situação de vulnerabilidade, apresenta-se como resultado de uma perspectiva de caráter democratizador e busca de emancipação para os estudantes.

Pelo estudo dos referenciais apresentados até o momento, pode-se observar que não existe um consenso sobre a classificação dos estudantes em situação de vulnerabilidade quanto à educação especial, mas, sim, uma variação significativa de posicionamentos políticos, decorrentes de visões de mundo e compreensão da importância da educação e acesso para as diferentes camadas sociais.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa optou-se pela perspectiva da garantia ampla de direitos, principalmente do direito à educação de forma irrestrita, com a inclusão também dos estudantes considerados em situação de vulnerabilidade no sistema regular de ensino, e não como uma categoria da Educação Especial.

Portanto, como já mencionado anteriormente, cabe considerar que embora haja o estudo de conteúdos e a aproximação dos referenciais da Educação Especial, não se trata de um estudo sobre ela. Ainda que em ambas estejam presentes, a compreensão e a concordância quanto à importância da abordagem da educação para crianças portadoras de necessidades educativas especiais, com toda a estrutura necessária, vista como meio de inclusão e transformação social. Também se acredita no desenvolvimento da educação de crianças com necessidades educativas especiais, como tem sido preconizado nos referenciais internacionais e nacionais, como parte do sistema regular de ensino, com processos de adaptações e adequações necessários, vislumbrando, um processo efetivo de inclusão escolar.

Apesar dessa distinção, considera-se que há uma grande contribuição dos estudos sobre educação especial, que podem favorecer a compreensão e alterações no sistema escolar, voltada para o atendimento adequado a todas as crianças.

A inclusão, como concebida nas políticas de Educação Inclusiva, trouxe um novo paradigma à educação que deve se refletir na escola, com a supervisão de todos seus alunos e das condições pessoais e sociais que eles apresentam. Neste sentido, a abordagem de algumas questões poderá ultrapassar campos individualizados de atuação, como saúde e educação, com práticas sociais e educativas que se complementam e se articulam, como meio de atender as necessidades que se colocam e superar processos excludentes, discriminatórios.

Infere-se que, por diferentes motivos, como utilizar classificações equivocadas, falta de outras respostas e estratégias, as crianças em vulnerabilidade têm sido incluídas no atendimento direcionado às necessidades educativas especiais, o, que, em muitas situações, não seria necessário. Uma indicação disso seria a relação existente entre o atendimento destas crianças e a realidade de fracasso escolar.

Na pesquisa “A proposta política de um município para a inclusão escolar: um tema, vários olhares”, Patrícia M. Fragelli afirma que devido a procedimentos frágeis de avaliação e

de diagnóstico de deficiência mental, principalmente a leve, pode ter ocorrido uma relação entre fracasso escolar e a condição socioeconômica de pobreza (FRAGELLI, 2005, p. 75).

Assim, argumenta que:

No âmbito da Educação Especial, constata-se que há uma relação diretamente proporcional entre o aumento das oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para os casos leves de deficiência mental nas escolas regulares públicas. [...] começa a surgir a equação entre o fracasso escolar e a deficiência mental leve, com a implantação de classes especiais nas escolas públicas [...] (2005, p. 69).

O Plano Nacional de Educação (2001) faz uma referência quanto ao cuidado no encaminhamento de estudantes que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou indisciplina, para as classes especiais, previstas na educação especial.

Como já apresentado, reafirma-se a necessidade de cuidado ao avaliar quais são as dificuldades que estudantes podem ter para conseqüentemente, oferecer-lhes apoios adequados. É preciso distinguir os considerados com necessidades educativas especiais daqueles em situação de vulnerabilidade.

Para esta pesquisa, em um levantamento junto aos documentos eletrônicos oficiais do Governo Federal, no Ministério da Educação (MEC), observou-se uma tendência na organização e a existência de diferentes programas, a partir de 2004, que contemplam a educação na diversidade, por meio de programas e projetos com base na política de proteção integral, não necessariamente como política de Educação Especial.

Este aspecto também é observado na estrutura organizacional do MEC e de suas secretarias e departamentos, como, por exemplo, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em julho de 2004. A justificativa para sua organização é feita como um meio de “marcar uma nova fase no enfrentamento das injustiças existentes no sistema de educação brasileiro, valorizando a diversidade da população, como possibilidade de garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania” (BRASIL, 2006).

Na justificativa de um dos programas da SECAD, há a declaração de que,

A preocupante realidade de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social levou o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a atuar como articulador de políticas públicas para garantir educação de qualidade a essas



crianças e adolescentes. O desafio é aplicar processos educativos e acompanhamento a crianças vítimas de discriminação, violência e abuso sexual, assegurando cuidados médicos e psicológicos, inclusive para as famílias. (BRASIL, 2006).

Na análise de alguns dos projetos e programas <sup>6</sup> do Ministério, pode-se observar a abordagem de questões/problemáticas diversificadas, passíveis de classificação pela ótica da vulnerabilidade, como a educação em direitos humanos, a educação e diversidade sexual, programas com atenção aos estudantes de baixa renda, a preocupação ambiental e relação com a comunidade, o enfrentamento da violência física, psicológica, da negligência, do abandono, do abuso sexual, da exploração no trabalho infantil, da exploração sexual comercial e tráfico, entre outras.

Já quando se analisam a existência e a organização da Secretaria de Educação Especial, verificam-se a adoção de programas voltados aos estudantes portadores de necessidades educativas e a preocupação com a implementação de sistemas educacionais inclusivos nos diferentes municípios.

Essa forma de estruturar a política educacional pelo Ministério da Educação pode sustentar a confirmação e reiterar a possibilidade de trabalhar com situações de vulnerabilidade fora do âmbito da Educação Especial, sob a perspectiva da inclusão no sistema regular de ensino. Pois se compreende que estas situações fazem parte da diversidade do sistema educacional brasileiro e, desta forma, devem ser enfrentadas em seu interior, não de forma paralela ou separada, mas como um meio de superação das injustiças sociais e suas decorrências desse sistema.

Na Declaração de Salamanca, é apresentado o princípio fundamental da escola inclusiva:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (1994, p. 7).

---

<sup>6</sup> São apresentados programas e projetos na SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, criada em julho de 2004, tais como, Escola que Protege, Ações Educativas Complementares, Programa Ética e Cidadania, Programa Diversidade na Universidade, entre outros. Disponível em [www.portal.mec.gov.br/secad](http://www.portal.mec.gov.br/secad), consultado em novembro de 2006.

Com base no estudo dos referenciais expressos e declarações internacionais, bem como na reflexão teórica realizada, acredita-se que a Educação Inclusiva para as crianças em situação de vulnerabilidade pauta-se em uma perspectiva ampla, que possa reconhecer a singularidade da criança, buscar estratégias, reflexões sobre formas de apoiá-las e auxiliá-las para além do acesso à escola, levando em conta também os aspectos para permanência e sucesso escolar.

O acesso à escola e a permanência ganham sentidos expandidos para essas crianças, como recursos para superação de sua condição de exclusão, e fortalecimento contra o agravamento de outras situações de vulnerabilidade. Embora essas crianças possam apresentar situações de desvantagem, sua inserção no contexto escolar, as relações vividas no cotidiano apresentam-se como suportes (materiais, pessoais, técnicos, sociais) e possibilidades para ir além de suas dificuldades.

Essa perspectiva de Educação Inclusiva enquanto uma política educacional em implementação pode corresponder a um meio de justiça social, como já destacado, de provocar mudanças no sistema educacional brasileiro. Devido à complexidade das situações de vulnerabilidade, acredita-se também na busca de respostas múltiplas e articuladas, integradas à escola, possíveis também pelo fortalecimento da integração na rede de proteção integral.

Essa tendência é constatada no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, (2007), elaborado pelo Governo Federal. Foi encontrada confluência de questões, como o cuidado com a permanência escolar e qualidade, possibilidade de integração com outros setores de atendimento, expressos nos objetivos relacionados a seguir:

V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação; VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência; VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas; XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola; XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas; (BRASIL, 2007).

### 1.4.2 – O Ensino Inclusivo

Pesquisas e referenciais de trabalho sobre essas questões revelam um volume razoável de reflexões sobre a Educação Inclusiva para crianças com necessidades educativas especiais, porém pouco se encontra na literatura nacional quanto à inclusão social. Este referencial foi encontrado em autores de origem americana e britânica, que explicitam a inclusão social para todos, contemplando as diferenciações e subjetividades, com abordagem também de estudantes considerados em vulnerabilidade.

Peter Mittler (2003), a partir da experiência britânica, apresenta reflexões sobre a preocupação do cuidado com os alunos em desvantagens sociais; a educação destas crianças é apresentada pelo autor como um compromisso com a justiça social e com o oferecimento de oportunidades iguais. Em seus estudos, Mittler apresenta reflexões sobre a evidência de relação entre pobreza e aquisição educacional, sobre o cuidado necessário com a educação de crianças sob cuidados institucionais, violência e abusos infantis.

Como forma de compreensão dessa política educacional de Educação Inclusiva, buscaram-se abordagens e experiências que pudessem apresentar indicações de uma prática e ação educativa inclusiva.

Para a Educação Inclusiva, é necessário um ensino inclusivo, como apresentado pelos autores Susan Stainback e Willian Stainback (1999), tendo como principal razão o valor social da igualdade, contextualizado como um recurso diferencial no mundo atual com as grandes transformações:

Ensinamos os alunos através dos exemplos de que apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da idéia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. Devido ao fato de nossas sociedades estarem em fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitarmos os erros do passado. Precisamos de escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 26-27).

Esses autores (1999, p. 21 e 22) consideram que há três componentes práticos interdependentes no ensino inclusivo:

- a rede de apoio, enquanto componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apóiam uns aos outros em conexões formais e informais, organizados em grupos de serviços que possam ser uma base de apoio mútuo para a formação dos envolvidos;

- a consulta cooperativa e o trabalho em equipe, como o componente do procedimento, que envolvem indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes estudantes em ambientes integrados;

- a aprendizagem cooperativa, como o componente do ensino, que está relacionada à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que estudantes com vários interesses e habilidades podem atingir seu maior potencial.

Esses autores indicam várias escolas americanas que têm desenvolvido a escola inclusiva, apresentando-as como uma tentativa de desenvolver ambientes educacionais para garantir que todos os estudantes, independentemente de quaisquer diferenças individuais que possam ter (sejam classificadas como de risco, desabrigados, bem dotados ou com deficiências), sejam plenamente incluídos nas escolas regulares.

As comunidades inclusivas são uma abordagem relativamente nova, desenvolvidas em algumas escolas, que apresentam perspectivas de construção de ambientes e espaços nos quais todos possam ter garantido o seu direito de acesso à educação e em que, principalmente, sejam oferecidas condições para sua permanência.

Nessas comunidades inclusivas, parte-se do princípio de reciprocidade, com colaboração entre todos, pois todos podem receber e dar suporte; ninguém deve só receber. A ajuda a ser proporcionada deve suprir uma necessidade explicitada, porém deve-se oferecer ajuda para que o outro aprenda, mas encontre formas de depois poder empreender ações sozinho, com autonomia.

Nas experiências de Escolas Inclusivas, “pais, professores e alunos têm declarado que uma das razões de sucesso dessas escolas é o envolvimento de alunos, professores, especialistas e pais trabalhando em cooperação.” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 223)

As práticas inclusivas são a expressão de uma tendência de uma política educacional de inclusão, que também possui peculiaridades na sua forma de planejamento, organização e execução.

Na possibilidade de construir uma política educacional de inclusão, Enicéia G. Mendes considera que, embora seja um desafio, alguns municípios têm se lançado a esta tarefa. E argumenta que ações em três âmbitos podem favorecer a organização da política educacional inclusiva, as quais coincidem com a organização do ensino inclusivo:

No âmbito organizacional a Educação Inclusiva exige a construção de uma rede de suportes ou apoios capaz de atender as necessidades de formação de pessoal, a provisão de serviços (centrados na escola, comunidade e região) e ao planejamento e avaliação das diretrizes políticas almejadas. No âmbito

educacional, mais especificamente da educação escolar, seria necessário planejar, implementar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular. Ressalta o ensino colaborativo ou cooperativo, envolvendo a participação de todos [...]. No âmbito pedagógico, a escola deveria implantar classes inclusivas, o que pressupõe entre outras coisas, a adoção de agrupamentos heterogêneos, a centralização dos apoios (equipamentos, recursos materiais e humanos) na classe comum [...] estratégias de ensino que favoreçam a inclusão, como as que envolvem descentralização da figura do professor [...], o ensino multinível. (MENDES, 2002, p. 76).

A autora pondera, ainda, que é necessário construir uma escola inclusiva que respeite nossas bases históricas, legais, filosóficas e políticas, por meio de uma proposta que seja racional, responsável e responsiva; racional, por aproveitar as oportunidades existentes, com ampliação das matrículas; responsável, pela necessidade de planejamento e avaliação contínua, tanto do processo como dos indivíduos participantes, e responsiva, por ser flexível e ajustável.

Peter Mittler (2003, p.88) afirma, que, na experiência britânica, esses aspectos têm coexistido, com esforços para desenvolver relações de funcionamento mais íntimas entre serviços sociais e outras agências, sobretudo as de saúde e educação. Tem ocorrido a preocupação de um padrão de cuidados disponíveis para as crianças mais vulneráveis, em especial aquelas em situação de abrigos, denominadas pelo autor como cuidadas, com uma abordagem conjunta entre os serviços sociais, de educação e saúde.

Estes estudos e experiências abrem a perspectiva de uma nova forma de estar e ser na escola, com possibilidades de respeito a singularidades, ressignificando as concepções e princípios de cooperação, solidariedade, reciprocidade, onde todos os participantes têm possibilidades de apoiarem-se uns aos outros, também se beneficiando com a aquisição de novos conhecimentos e relacionamentos. Há a presença e compreensão da diferença, mas não sob a forma negativa de desigualdade. Outro aspecto relevante refere-se à valorização de um processo de cooperação em diferentes níveis, seja dentro da própria sala de aula, na interação entre alunos, com os grupos heterogêneos, seja no exterior, com apoio de especialistas, outros grupos e serviços e outros interessados na educação, que fazem parte da comunidade.

A implantação de uma política educacional que tenha estes princípios efetivados em seu cotidiano apresenta-se como uma tarefa complexa, pois o contexto geral tem-se apresentado com características de competição entre os indivíduos, como já citado para algumas populações com o risco de sua inexistência social.

O papel do Estado no desenvolvimento de políticas educacionais com tal teor aliadas às políticas sociais de desenvolvimento geral também se constitui como fator relevante para superação das dificuldades de um ensino inclusivo.

As políticas públicas de inclusão escolar contemplam e valorizam a importância de se trabalhar diante da diversidade em todos os aspectos: classe social, gênero, etnia e religião.

A proposta de uma escola aberta para *todos* implica entender e aceitar que, de fato, *todos* têm direito ao acesso e à permanência nas escolas, recebendo ensino de qualidade. Essa política tem como objetivo favorecer o acesso, a permanência e um trabalho de qualidade sem discriminações, preconceitos e marginalizações a toda a população e, em especial, às minorias historicamente excluídas (FRAGELLI, 2006, p.95).

A Declaração de Salamanca afirma que as mudanças requeridas fazem “parte de um reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes”. E ainda enfatiza:

a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1990).

Nessa perspectiva, a adoção de uma política educacional de Educação Inclusiva apresenta-se como uma possibilidade, um meio de transformação da realidade excludente que se constata, em especial, no caso de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade, cabendo lembrar que elas também têm direitos.

Pode-se propor, a partir destes estudos, a elaboração e a organização de um sistema de apoios e suportes à escola, realizados de forma colaborativa e integrada entre os envolvidos, tanto no contexto interno como no externo à escola, que contemplem a atenção às situações de vulnerabilidade. Apoios e suportes são compreendidos aqui como condições de diferentes naturezas, tais como, físicas, sociais, relacionais, técnicas, que possam colaborar, favorecer a organização da política educacional inclusiva, proporcionando recursos disponíveis para as condições de acesso e de permanência.

Os suportes sociais, que são apresentados por Matsukura (2004), principalmente para as famílias em situações de grande estresse, em condições socioeconômicas desfavoráveis são

considerados uma condição essencial para uma melhor manutenção e qualidade de vida. Para a autora, o suporte social deve ser compreendido como constructo multidimensional definido como conforto, assistência e/ou informação que se recebem por meio de contatos sociais formais ou informais (2004, p.64). Os suportes sociais são considerados como elementos importantes, juntamente aos relacionamentos sociais (existência, quantidade, tipo) e rede social (tamanho, densidade, reciprocidade, intensidade, dentre outros).

Ainda em relação aos tipos de suporte social são encontradas algumas classificações na literatura:

- suporte de estima/emocional – ligado ao aspecto afetivo, emocional, quando a pessoa é reconhecida como amada e valorizada;
- suporte instrumental – relacionado a apoios materiais de cuidado, como provisões, ajuda para cuidado de crianças, de tarefas domésticas;
- suporte informacional – apoio com informações, conselhos, novas formas de resolução de problemas, compreensão e informações como meio de ação mais favorável.

Assim, entende-se que podem ser criadas condições para a ampliação de suporte social nas suas diferentes categorias, seja em atividades em grupos, encontros informativos, na criação de espaços de proteção institucionais ou não, entre outras propostas, seja como uma ação coletiva para a implantação da política educacional como uma proposta realizada de forma intersetorial.

Aspecto importante hoje para as famílias brasileiras, com a ampliação e participação nas redes de proteção, é vivenciar a escola - mais do que um espaço de cuidado - um espaço de ressignificação de identidades, um espaço de ação e também de enfrentamento da condição de vulnerabilidade.

Com a compreensão dessas possibilidades de suporte, os apoios podem ser elaborados tanto no interior do ambiente escolar, como no exterior, sob a referência da integração da escola à Rede de Proteção Integral.

A seguir apresenta-se uma distinção didática entre estes apoios, porém considerada de forma integrada e complementar:

- **apoio material** – está relacionado às condições sócio-econômicas vivenciadas pelas crianças identificadas em situação de vulnerabilidade e compreende o apoio necessário para a estruturação de condições mínimas de sobrevivência. Após a identificação e a avaliação da necessidade, podem ser citadas como alternativas a inclusão das famílias das crianças em vulnerabilidade em programas de complementação de renda, a participação em programas de

geração de renda, a formação profissional para pais e pessoas da família, entre outros recursos;

- **apoio técnico** – é o que é feito por profissionais especialistas para a resolução de situações apresentadas pela criança, seja na área clínica, como de suporte emocional, como a ajuda de psicólogos, de terapeutas ocupacionais, de fonoaudiólogos, de educadores sociais, seja de outros agentes do Sistema de Garantia de Direitos, do Conselho Tutelar, da Vara da Infância e Juventude, Centro de Defesa, etc;<sup>7</sup>

- **suporte social** – refere-se à ampliação da participação e inserção na rede de apoio social, como a participação em práticas sociais e educativas, como os programas de formação e informação para a família; a inserção e participação em atividades culturais, de lazer, entre outras.

Entende-se que a partir da construção do sistema pretendido, mais democrático e inclusivo, e da implementação de políticas educacionais que respaldem as diferenças e empreendam formas de superação de condições desfavoráveis, será possível a formação de novos cidadãos que tenham maiores condições de participação, decisão e desempenho consciente na vida pública. Neste processo, um projeto educacional emancipador poderá responder à expectativa desta participação e das condições ideais na formação de crianças e adolescentes.

Na perspectiva de uma política educacional que se proponha inclusiva, que possa enfrentar as questões de exclusão em seu contexto, houve a opção de relacionar essa política a outras políticas públicas integradas, e, do seu desdobramento na escola, como parte da Rede de Proteção Integral. Este fato justificou-se como um eixo de análise, devido à percepção preliminar da proposta em questão de desenvolver-se de forma a buscar integração com outros serviços para além das políticas educacionais, como saúde, cidadania, entre outros.

A inserção da educação/escola na Rede de Proteção Integral apresenta-se no próximo capítulo, a partir de uma compreensão teórica do sentido de redes e do trabalho integrado entre os diferentes atores sociais.

---

<sup>7</sup> Com esse apoio não se espera um processo de “medicalização” dos problemas presentes na escola, mas de reconhecimento de dificuldades e a possibilidade de ações complementares de apoio à criança, que possam ajudá-la a estar na escola em condições de maior qualidade.



## **2. Educação e Rede de Proteção Integral**

“A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino.” (Mittler).

## 2.1 Redes – contribuições conceituais

O trabalho em rede mostra-se como contraponto a uma organização social composta por instituições que buscam desempenhar seu papel, com atribuições, funções próprias e isoladas. A idéia do trabalho em rede tem sido disseminada em diferentes áreas, como no campo social, na área de desenvolvimento tecnológico, da rede informatizada. Acredita-se também em sua aplicação na área educacional, porém considera-se que algumas reflexões são importantes para uma melhor contextualização e sentido.

A imagem de rede nos remete a pensar em algo com conexões entre si, algo articulado.

O conceito de redes possui múltiplas significações, como afirma Milton Santos (2006) e tem sido usado nas Ciências Exatas e Ciências Sociais. O autor considera que esse conceito pode ser analisado sob dois aspectos: um da vida material, concreta e o outro com o dado social incorporado.

O processo e a vida de redes, quando analisado pelo autor, são feitos sobre três momentos históricos:

a) período pré-mecânico - domínio dos dados naturais, o engenho humano era limitado, subordinado as contingências da natureza, as redes se formavam como com componentes de espontaneidade;

b) período mecânico intermediário - redes assumem o caráter deliberado do nome, um exemplo pode ser citado, como busca de melhora do território pela constituição de redes; há desenvolvimento de técnicas;

c) período atual considerado como o período técnico-científico-informacional, é um momento de evolução, os suportes das redes encontram-se nos territórios (técnicas e equipamentos – computadores). As redes deixam de existir territorialmente, os suportes são pontos.

O funcionamento de redes também gerou uma reflexão sobre tempos. Milton Santos relata a importância de considerar também o tempo, o aspecto temporal, nessa rede, entendido como rápido e lento. Essa contabilidade do tempo vivido pelos homens, empresas e instituições será diferente de lugar para lugar. O tempo rápido não abrange a totalidade dos locais, mas, devido à globalização e a seus efeitos, os tempos lentos são referidos em relação ao primeiro (SANTOS, 2006, p. 267).

Pode-se considerar que, embora haja diferenças entre ações, tempos e movimentos, eles são sentidos na comparação ao tempo rápido, e, assim, pressupõe-se uma expectativa de

ações também determinadas nesta contabilidade, o que não seria real. Pensando-se na educação, o aspecto do tempo também tem se imposto, muitas vezes com a verificação de que os conhecimentos e conteúdos escolares apresentam-se defasados em relação à possibilidade de novos conhecimentos adquiridos pelas crianças, não mais organizados de forma temporal e seqüencial, mas, adquiridos a partir do interesse e do acesso dos educandos aos diferentes recursos tecnológicos, como a internet. Há também o tempo individual, subjetivo, de aprendizagem, para vivenciar as práticas e processos educativos.

Outra questão que se impõe à análise, ainda sobre a exigência dos tempos, refere-se ao desenvolvimento das políticas educacionais. Pois tanto quanto as políticas públicas, também as educacionais necessitam de tempos longos para a implementação e efetivação de novas propostas, visto que processos de reflexão e transformações não são imediatos. A partir de uma proposição, há um processo dinâmico de assimilação, aceitação, elaboração, resistências, reflexões, adequações a determinadas realidades, até que possa de fato ser implementada (ou descartada...).

Sob a perspectiva de políticas públicas integradas, há de ser ressaltada a diferença de tempos também entre as diferentes instâncias de gestão pública (Secretarias, Departamentos, Coordenadorias, etc.), visto que cada setor implicado apresenta suas próprias prioridades e seu próprio planejamento para realização, num determinado espaço e num determinado tempo, quando as ações não são concebidas previamente de forma intersetorial.

Manuel Castells, em *A Sociedade em Rede* (1999), analisa as grandes transformações caracterizando a sociedade em rede como uma nova estrutura social mundial. Caracteriza essa sociedade como sociedade informacional e não sociedade da informação; considera que o “termo informacional indica uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas neste período histórico” (1999, p.65). Como uma das características desta sociedade, apresenta a lógica de sua estruturação em redes.

O autor assim define rede:

Rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta; concretamente o que um nó é depende do tipo de rede concreta em que se está falando como exemplos, são sistemas de televisão, mercado e bolsa de valores, etc. [...] A topologia definida por redes determina que a distância (ou a intensidade e freqüência da interação) entre dois pontos (ou posições sociais) é menor (ou mais freqüente, ou mais intensa) se ambos os pontos forem nós de uma rede do que se não

pertencerem à mesma rede. Por sua vez, dentro de determinada rede os fluxos não têm nenhuma distância, ou a mesma distância, entre os nós. Portanto a distância (física, social, econômica, política, cultural) para um determinado ponto ou posição varia entre zero (para qualquer nó da mesma rede) e infinito (para qualquer ponto externo à rede) (CASTELLS, 1999, p. 566).

Para a composição de um panorama que visualizasse a escola e a educação em uma rede, também foi assimilada a contribuição de Francisco Whitaker (1993) sobre o trabalho desenvolvido em redes<sup>8</sup>, construído horizontalmente, como uma estrutura alternativa de organização.

Esse autor, na proposta de organização em rede apresenta algumas características que possibilitam seu desdobramento para a área de políticas sociais.

O modelo de organização horizontal em rede difere da estrutura piramidal, mais comum e presente na sociedade, onde as pessoas organizam-se em níveis hierárquicos, em escalas. A comunicação, decisões e concentração de poder também acompanham esta forma de organização.

Uma estrutura em rede corresponde ao que seu próprio nome indica: seus integrantes se ligam horizontalmente a todos os demais. O conjunto resultante é como uma malha de múltiplos fios, que pode se espalhar indefinidamente para todos os lados, sem que nenhum de seus nós possa ser considerado principal ou central, nem representante dos demais, não há um chefe, o que há é uma vontade coletiva de realizar determinado objetivo (WHITAKER, 1993, p.1).

Algumas características são consideradas pelo autor como fundamentais para a estrutura em rede:

- ✓ Todos os participantes têm o mesmo poder de decisão, o mesmo nível de responsabilidade, que se transforma em co-responsabilidade;
- ✓ Os elos básicos, fios, são as informações que transitam pelos canais que interligam seus integrantes;
- ✓ Poder e comunicação estão associados - nas redes estão distribuídos e são compartilhados;
- ✓ Há uma base de lealdade entre os seus membros, co-responsabilidade e iniciativa de cada um frente a um objetivo comum, com um engajamento consciente;

---

<sup>8</sup> São apresentadas pelo autor, como base para a reflexão do trabalho em rede, duas experiências vivenciadas: uma na França, no período de 1975 a 1981 - as "Jornadas Internacionais por uma Sociedade Superando as Dominações", projeto da Conferência Nacional dos Bispos no Brasil; e a outra, a partir de 1985 - Plenário Pró-Participação Popular na Constituinte.

- ✓ Não há representação - cada membro é autônomo, mas responsável pelos seus efeitos na realização do objetivo conjunto;
- ✓ Funcionamento democrático medido pela liberdade de circulação de informações em seu interior;
- ✓ Possibilidade de mudanças culturais, como colaboração, solidariedade, ajuda mútua, transparência, co-responsabilidade.

Outra contribuição de Whitaker refere-se à orientação para a constituição de uma rede formal, ou seja, inicialmente deve existir um objetivo comum, vital entre os participantes. A intercomunicação é outro elo básico entre os integrantes, isto é, a comunicação deve ser livre e de acesso a todos.

Observando-se as descrições sobre as características de redes feita por Castells e Whitaker, como a divisão de poder, a circulação livre de informações, os processos de co-responsabilidade, pode-se considerar que, na implementação de políticas públicas, são grandes desafios a serem superados, principalmente devido às estruturas administrativas de gestão pública, que se aplica também nas áreas sociais, pois estas têm se organizado, na maioria dos locais, em estruturas verticais, com um 'engessamento' de processos e ações. Segundo Junqueira essa estrutura setorializada significa uma organização que reflete a especialização de saberes, funções e modos de intervenção (1997, p.21).

Esta prática de redes para as políticas públicas, ainda é um novo modo de agir, uma forma de administração a ser incorporada com novas mudanças culturais.

No caso da articulação entre as políticas públicas, o objetivo comum a ser traçado poderia ser entendido como a prestação de serviços de qualidade aos cidadãos, para atender às suas necessidades de forma integral.

Whitaker afirma a necessidade de um serviço que faça a organização das informações na rede virtual, como um secretariado, que facilite seu fluxo, mas sem controlar, esconder ou selecionar as informações; este secretariado deve ser legitimado pelos integrantes da rede. A circulação de informações também necessita de um suporte sistemático, escrito, gráfico, entre outros.

Milton Santos, também, ressalta a condição virtual das redes: ela se materializa na organização de uma rede de informações virtuais, como facilitadora da comunicação e do fluxo de informações; assim se constitui a rede tecnológica, que estaria a serviço da rede social, dos participantes, das instituições.

Considera-se que essa rede tecnológica, de informações seria uma ferramenta para o trabalho na rede social, na articulação e encontro dos participantes, como um meio de comunicação.

A entrada de novos participantes que aceitem as regras estabelecidas é uma condição importante nas redes; há a possibilidade de as regras também serem revistas frente a objetivos superados e novos que surjam, bem como de ocorrer a saída de membros, como um ato de liberdade e opção individual.

Pensando-se na integração entre políticas públicas, essa participação depende de um desejo, um reordenamento institucional previsto na forma de gestão pública. Como a rede possui possibilidades de ser aberta e infinita, segundo os problemas e situações a serem resolvidos, diferentes áreas poderiam se associar, apesar de uma inicial aparência de não-conexão. Como exemplo, cita-se a integração da área de habitação com a educação, onde através de projetos de reurbanização do bairro, valorizações locais, entre outras propostas, passíveis de serem associadas ao cotidiano da escola, como meio de resolver problemas das famílias dos estudantes, bem como promover mobilização e participação da comunidade em um processo compartilhado.

Para uma política educacional de inclusão, a organização em rede é compreendida como proposta que sustente as demais ações, e sirva como base para sua materialização.

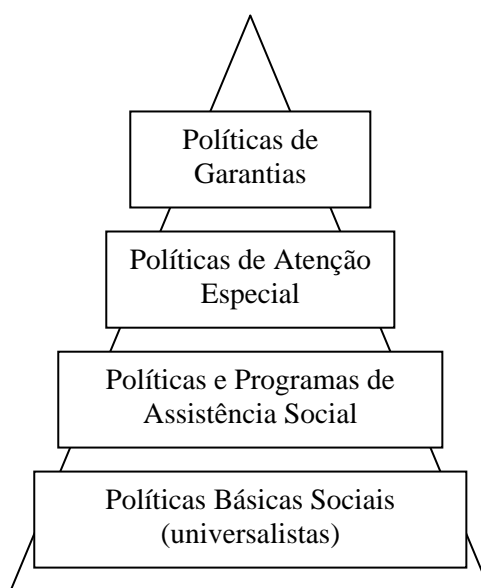
## **2.2 – Política de atenção às crianças e adolescentes**

No Estatuto da Criança e do Adolescente, há uma determinação para que a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente ocorra por um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, com o envolvimento dos diferentes entes federados: União, Estados, Distrito Federal e Municípios (art.86). Essa política irá concretizar a proteção integral. Como linhas de ação da política de atendimento (art. 87), são apresentadas cinco princípios:

I – políticas sociais básicas, II – políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que deles necessitem; III – serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão; IV – serviço de identificação e localização de pais, responsáveis, crianças e adolescentes desaparecidos; V – proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente (BRASIL, 1990).

Antonio C. Gomes da Costa e Isabel M. S. Oliveira (s/data), em publicação para a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e Juventude, descrevem a política de atendimento, através da visualização de uma pirâmide: a base é composta pelas políticas básicas sociais, caracterizadas como de cobertura universal, é espaço de inserção da educação; seguida das políticas e programas de assistência social de caráter supletivo, ou compensatório, que são destinados às pessoas em estado de vulnerabilidade permanente ou provisória; na outra faixa intermediária estão as políticas de atenção especial destinadas às crianças e adolescentes em risco; e, no topo as políticas de garantias, que se constituem como ações garantidoras dos direitos de crianças e adolescentes que têm seus direitos ameaçados por circunstâncias diversas.

A seguir, é apresentado um esquema gráfico que pode colaborar com a visualização dessa divisão da política de atendimento, segundo os autores:



**Figura 1 : Esquema sobre as políticas de atenção à criança e ao adolescente**

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos conceitos de Costa e Oliveira (s/data)

Pensar a política educacional, enquanto política social básica, mas de forma integrada a uma rede de proteção, também denominada de redes locais de atendimento, constitui-se como uma proposta, como desafio no enfrentamento de questões cotidianas que se apresentam, dentre elas as situações de vulnerabilidade apresentadas por crianças e adolescentes.

Na Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien, 1990, art.6º, há indicações sobre essa perspectiva de ações articuladas; com necessidade de articulações entre diferentes

áreas, como meio de enfrentamento das dificuldades para se ter acesso à educação. Assim “[...] as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem”.

Flavia Piovesan (2003) considera a implementação de programas sociais de incentivo a assiduidade escolar e a prevenção de evasão como importantes meios para a efetivação deste direito; ressalta que o fato de estudantes serem provenientes de famílias de baixa renda não pode se constituir como forma de discriminação quanto ao acesso e gozo do direito à educação.

Esse aspecto também é ressaltado em outra parte da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), no art. 8º: há a proposta de desenvolver políticas contextualizadas de apoio, seja nos setores social, cultural e econômico, “necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política (...)”. Essa perspectiva de um trabalho integrado depende, assim, de intencionalidade; nos princípios de ação da Declaração, há a indicação sobre como desenvolver um contexto político favorável:

Um plano de ação multissetorial implica ajustes das políticas setoriais de forma a favorecer a interação mutuamente proveitosa entre os setores, em consonância aos objetivos de desenvolvimento global do país. As ações orientadas para a satisfação das necessidades básicas de educação devem ser parte integrante das estratégias de desenvolvimento nacional e regional, e estas, por sua vez, devem refletir a prioridade conferida ao desenvolvimento humano (DECLARAÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Nessa perspectiva, é importante destacar que a política educacional não pode se concretizar isoladamente, com ações apenas na área da educação e restritas ao contexto escolar. Mas fazem-se necessários o apoio e a estruturação de ações e políticas também nas demais áreas da gestão pública, como assistência social, saúde, serviços de infra-estrutura, geração de emprego e renda, entre outras áreas. O trabalho de intersectorialidade constitui essa possibilidade de ações conjuntas, organizadas sob um mesmo objetivo e de responsabilidades compartilhadas.

O desenho em redes, com ações de co-responsabilidade, fluxo de informações compartilhado, que podem promover o planejamento e o conhecimento das questões de forma mais precisa, bem como as práticas sociais de solidariedade, colaboração, transparência,



necessárias na organização horizontal, em rede, podem contribuir na efetivação das políticas públicas, principalmente na educacional.

Junqueira et al. (1997) apresentam a intersetorialidade como um novo paradigma,

entendida como a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações, com o objetivo de alcançar resultados integrados em situações complexas visando um efeito sinérgico no desenvolvimento social. Visa promover um impacto positivo nas condições de vida da população, num movimento de reversão da exclusão social. (JUNQUEIRA et al. 1997, p.24).

Esse aspecto de uma coordenação integrada já havia sido sinalizado na Declaração de Salamanca, como uma orientação:

Coordenação entre autoridades educacionais e as responsáveis pela saúde, trabalho e assistência social deveria ser fortalecida em todos os níveis no sentido de promover convergência e complementaridade, planejamento e coordenação também deveriam levar em conta o papel real e o potencial que agências semi-públicas e organizações não-governamentais podem ter. Um esforço especial necessita ser feito no sentido de se atrair apoio comunitário à provisão de serviços educacionais especiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Como o processo de formação e educação apresenta-se como uma responsabilidade conjunta, compartilhada, cabe destacar que também pode haver a participação de apoios comunitários, de órgãos não-governamentais.

Coleman&Hoffer (1987) apud Stainback (1999), formularam a hipótese de que alguns problemas da educação, considerando-se a exclusão de alguns alunos do ensino regular, devem-se, pelo menos em parte, à ausência do sentido de comunidade em muitas escolas, de uma sociedade cada vez mais urbana, complexa e despersonalizada (p. 224). Stainback (1999), baseado em pesquisas de diversos autores, interpreta que tem ocorrido a perda do significado de comunidade na maioria das escolas, isto é, não são estabelecidas amizades, compromissos e vínculos de um indivíduo com o outro, ou seja, há problemas maiores de sub-realização, evasão de alunos, abusos de drogas, atividade de gangues e exclusão de alunos com deficiência do corpo regular de estudantes.

No estudo clássico de Luis Pereira “A Escola numa Área Metropolitana” realizado na década de 1950, quanto às relações estabelecidas entre a escola e a denominada “área escolar”, considerada como referente à área de abrangência da escola, apresentam-se situações

similares, a seguir descritas, e ainda encontradas atualmente, que podem explicar em parte a relação entre a escola e seu entorno.

O autor discute um modelo observado de relações entre o pessoal docente-administrativo e os moradores da área escolar. Cita que, “defende-se grande distância social entre o pessoal docente administrativo e os moradores, baseado no reconhecimento das diferenças de status sócio-econômico” (PEREIRA, 1976, p. 108).

Nessa convivência, porém havia uma relação não categórica, marcada por algumas conversas entre as pessoas fora da escola, visitas às casas por parte do pessoal da escola, com reconhecimento por parte dos moradores. Por outro lado, por parte do pessoal docente administrativo, a expectativa era que fosse mantida uma forma de relacionamento, de submissão, pois se esperava que não ocorresse qualquer interferência dos pais e moradores nas atividades processadas no interior da escola, não sendo admitidas a queixa, a reclamação do professor; a relação estabelecida era do distanciamento escola - comunidade.

Nesse relacionamento escola e área escolar, eram expressas representações negativas elaboradas pelo pessoal docente administrativo acerca das condições e modos de vida da população da área escolar; observa-se nesse estudo uma valorização de um estilo de vida mais elevado, diferente daquele da comunidade, do entorno da escola; havia um desejo por parte do pessoal da escola de não morar no bairro ou região próxima à escola.

Quanto à visão sobre as condições de vida e o estilo de vida das crianças e suas famílias consideravam a presença de deficiências: de alimentação, vestuário, “bons modos”, no comportamento cívico das crianças; ao referirem-se aos pais consideram que “há falta de vontade de trabalhar, falta de dedicação ao trabalho”. O autor complementa que as condições de vida das crianças, consideradas precárias pelos professores, eram pensadas como resultantes da falta de cuidado e de interesse dos pais.

Quanto ao relacionamento dos professores com os outros moradores e espaços da comunidade, o autor relatou que havia um estado de total isolamento, quase completo de todos os moradores que não fossem alunos (PEREIRA, 1976, p. 114).

Nesse relacionamento ficava evidenciada a distinção entre as classes sociais desses diferentes grupos: professores e direção apareciam como uma “classe” de maior prestígio social e em ascensão.

Apesar do tempo decorrido entre o estudo e o momento atual, tem-se observado que algumas destas questões, embora não generalizadas, ainda estão presentes no cotidiano escolar e na forma de relacionamento entre escola e seu entorno.

Assim, pensar na possibilidade de um processo de coexistência que contemple a escola e a sua comunidade, a política de educação e as demais políticas públicas para o exercício da cidadania, ainda se apresenta como processo necessário e possível de ser estimulado.

Na reflexão sobre possibilidades de inclusão é necessário o “reconhecimento do outro”, sejam professores, alunos, moradores, deste lugar, de outros atores sociais ligados a uma ação territorial, seja na área de saúde, assistência social, esportes, entre outras. Esse outro, reconhecido em sua plenitude, com suas formas de vida, seus costumes, possibilidades, habilidades, numa visão que se transponha as dificuldades apresentadas.

Essa possibilidade de abertura às ações integradas também vislumbra uma perspectiva do papel social da escola e da efetivação do direito à educação, não como algo redentor, de transformação total, mas como meio de colaboração, compreensão desta realidade, e conseqüente busca de novas formas de agir, de estar nas relações sociais, seja por parte das crianças – reconhecidas em sua verdade, realidade, seja pelos educadores, pelo pessoal da escola.

Respalhada em uma política pública educacional que favoreça tais condições, a escola, em seu ambiente, pode se constituir num espaço acolhedor e instrumento desta diferenciação. Como uma ação política, o desafio apresenta-se também no trabalho integrado, materializado na escola, local de concretude da política educacional, das ações, do trabalho docente, dos atos e práticas educativas.

Na escola há a possibilidade de que algumas condições possam favorecer e influenciar esse processo, com a criação de um ambiente acolhedor, com a valorização da história dos alunos, com um processo pedagógico coerente e comprometido com a realidade dos educandos, com a promoção efetiva de aprendizagem, apresentação de espaços adequados às necessidades dos alunos e de suas famílias, com a ressignificação do contato e apoio às famílias, na forma de reuniões familiares, grupos de formação de pais, possibilidade de formação continuada de professores e demais funcionários, entre outras propostas.

Por outro lado, a educação como uma política pública também pode ser articulada às demais áreas. Refletir sobre as possibilidades de se romper com um modelo de trabalho isolado, e compreender novas formas de funcionamento integradas apresenta-se como um recurso para a efetivação do direito à educação. E, nessa perspectiva de trabalho em rede e intersetorialidade, são possíveis a visão com integralidade dos sujeitos, a inter-relação dos problemas apresentados e o potencial na complementaridade de ações.

Considerando-se esses conceitos e suas imbricações é apresentado a seguir, uma reflexão sobre as condições para a construção de política de educação e sua concretização na escola, em vistas à formação da Educação Inclusiva e de comunidades inclusivas.

### **2.3 Construindo a rede social para a garantia de direitos – o direito à educação**

Com base nos conceitos assimilados e referenciais teóricos adotados, foi possível a construção de uma figura analítica. A educação é compreendida como um direito a ser garantido em plenitude. A educação integral, para um desenvolvimento favorável de crianças e adolescentes, é o ponto de convergência desta rede e apresenta-se como o objetivo comum e vital.

Os nós da rede são caracterizados pelos atores sociais que agem nessa rede, tais como numa realidade local, municipal, a Secretaria de Educação, com seus agentes, a escola, a família, os próprios alunos, as instituições de apoio, como o Conselho Tutelar, projetos de educação complementar, serviços da área de Saúde, de Assistência Social, entre outras.

Na constituição da rede, os nós representados pelos seus diferentes atores sociais, apresentam a possibilidade de complementaridade, com ações, saberes, conhecimentos, recursos que colaborem para a execução dos direitos sociais - neste caso o direito à Educação. Considera-se que cada ator e instituição possuem sua identidade, mas que podem agir articuladamente, em processos de co-responsabilidade.

Outra colaboração do conceito do trabalho em rede, consiste na possibilidade de uma estrutura aberta, com viabilidade de conexão de diferentes e novos atores sociais, frente a este objetivo comum.

Assim, essa estrutura agregada ao pressuposto legal de ações compartilhadas, demonstra a perspectiva do direito à educação contemplada no cotidiano com a colaboração e participação de diferentes atores sociais, sejam aqueles já descritos na rede de proteção; sejam outros que possam se agregar a partir da realidade de cada escola, local. Nesta condição, cada participante mantém suas características iniciais, o que o identifica, mas atua de forma complementar e articulada ao outro, gerando novas possibilidades para o desenvolvimento integral.

Como descreve Walter Ude (2002), nessa ação as mudanças também se dão em rede, não são isoladas. Numa configuração de rede,

construir-se-á uma identidade que é coletiva, mas que também é pessoal e institucional, estabelecem-se vários níveis inter-relacionais, que atuam simultaneamente, ora dando um sentido de pertencimento (...), ora dando um sentido de diferenciação ao sujeito que participa desta dinâmica (2002, p. 138).

Como o próprio autor reflete, não é uma busca de pensamento unificado, de ações comuns, mas uma possibilidade de complementaridade, quando no agir, no pensar compartilhado, outras possibilidades, propostas e formas de agir também se apresentam.

As redes são consideradas por Viviane Amaral (2002) como um meio de vivenciar outras formas de organização e de relações de poder que não contradigam práticas democráticas. Cita que nesta estrutura há uma condição natural de compartilhar, marcada por princípios emancipatórios e de apropriação. O poder é considerado como potência de realizar coletivamente.

A utilização das idéias de Manuel Castells (1999) se apresenta como um desafio e ousadia neste trabalho, por transpor a utilização do conceito de rede pelo autor, como explicação no sistema capitalista, para sua aplicação na área de educação. E, propor a concepção de rede enquanto possibilidade de abranger os considerados excluídos na sociedade da informação, como um meio de buscar novas formas de vinculação e fortalecimento deles em uma sociedade capaz de promover seu processo de autonomia. Quando caracterizadas as crianças em situação de vulnerabilidade, aponta-se a necessidade de alguns apoios para que a escola possa colaborar para que além do acesso, ocorram a permanência e a qualidade da educação para essas crianças.

Nessa compreensão, há relevância da ação dos diferentes atores sociais, também em diversos âmbitos, seja nos movimentos sociais, seja na sociedade civil e na ação do Estado. Neste sentido, ganham significado a identidade e ação coletiva, pois a forma como sua constituição se dá, será aquela de convivência possível, com formação dos diferentes eus – reconhecidos em sua singularidade e dos nós, pela coletividade e relações interpessoais. Referindo-se à identificação e ao reconhecimento ou não do outro – como nos apresenta Melucci (2004), entendido não só como sujeito, mas também como grupo social.

Em contraposição, baseada em alteridade, solidariedade e respeito às diferenças, essa identidade pode viabilizar a ação coletiva. Melucci (2004) questiona o sentido que os atores dão, como vão construindo a ação coletiva, no presente da vida cotidiana. Na ação coletiva, há o processo de escolha, o sujeito diz quando e como quer participar, com processos de decisão e aceitação. Apresenta-se, enquanto formação, como um método constante, permanente,

dinâmico que precisa ser acionado como processo, com a presença das redes de interações, com investimentos e comunicação.

A partir desses referenciais que articularam os conceitos de direito à educação, de vulnerabilidade e de redes, apresentam-se o trabalho de campo e a respectiva análise.

### **3. Estudo de caso: política de Educação Inclusiva para atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade no município de São Carlos**

A escola pública é por excelência a escola da comunidade, a escola mais sensível a todas as necessidades dos grupos sociais e mais capaz de cooperar para a coesão e a integração da comunidade como um todo. As suas relações com a família não são algo de acidental, mas relações intrínsecas, pois são, mais do que tudo, suas representantes em tudo o que elas tenham de comum e essencial.

Anísio Teixeira

### 3.1 - Construindo o caminho metodológico

A partir da questão levantada sobre análise política dos processos de acesso, permanência e inclusão escolar de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, fez-se uma opção inicial, que se tornou a referência do trabalho, de realizar a pesquisa sob uma abordagem de caráter qualitativo.

Na pesquisa qualitativa, Robert E. Stake considera que “a sua singularidade, ironicamente, pode ser considerada como base para a compreensão do típico e do geral” (1993, p.21). Assim, parte-se da realidade de um determinado local, de uma experiência, com possibilidade de reflexão e compreensão sobre uma diversidade de situações. Durante a realização desta pesquisa, foi adotada uma análise crítica sobre os processos e as ações desenvolvidas, no período de 2001 a 2004, correspondentes à área de interesse, da política de Educação Inclusiva.

Michel Thiollent considera que cada vez mais a metodologia necessária a construção de conhecimento, deve ter outras dimensões associadas, em particular a crítica, a refletividade e a emancipação (2002, p.5). A dimensão crítica, segundo o autor, é entendida em três níveis: o das idéias em geral, o da vida cotidiana e o da vida profissional. Isso ajuda a compreender que a crítica presente no trabalho é adotada como um recurso adicional na compreensão das questões que se colocam, bem como um meio de possibilitar reflexões para transformações sociais.

Neste trabalho, buscou-se através da aproximação com um estudo de caso, compor um panorama de análise sobre pilares distintos, mas relacionados e articulados na questão de pesquisa: a política educacional de inclusão estabelecida, as relações estabelecidas com o entorno dela, sob a perspectiva da existência de uma rede de proteção integral.

A identificação desses pilares busca também a possibilidade de realização de triangulação, que, segundo Robert E. Stake, “assume a forma de várias observações repetidas [...] e múltiplas interpretações teóricas. [...] para encontrar evidências contrárias ou explicações alternativas. [...] A ética exige que o subjetivo não seja dissimulado como objetivo.” (1983, p. 22). Isso significa que se apresenta na pesquisa qualitativa o processo metodológico que caracteriza a confirmação e validação de informações pelo uso e comparação de diferentes fontes, em diferentes momentos, acerca de dados sobre uma mesma questão. No caso deste trabalho, a triangulação pode ser construída por meio do acesso às diversas fontes de informações, como registros, documentos internos a Secretaria Municipal



de Educação e Cultura do Município de São Carlos, publicações do período, registros de atendimentos na área de Educação Inclusiva.

Ainda de acordo com Stake, “a grande contribuição da pesquisa qualitativa, para a maioria dos usuários, é a de proporcionar uma oportunidade para examinar a experiência vicária do estudo de caso com base em experiências anteriores” (STAKE, 1993, p.22). Isso gera para o leitor a possibilidade de refletir, concordar, discordar, concluir de forma diferente do pesquisador. Ydeliz Sanches, concordando com o autor, afirma que “a pesquisa qualitativa gera dois movimentos por parte do leitor, pois na medida em que reflete, sobre o relato e elabora suas interpretações a partir de suas próprias experiências, ele também as revisita e as redimensiona” (SANCHES, 2006, p.22).

Acredita-se que cada leitor tem a possibilidade, a partir do conhecimento da realidade apresentada e da análise realizada, identificar-se ou não, pensar sobre outras questões a partir das propostas e, em um processo de reelaboração, buscar suas próprias reflexões e conclusões acerca do tema.

No processo de desenvolvimento da pesquisa, por solicitação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de São Carlos, houve a submissão deste trabalho, ainda como projeto de pesquisa, a um Comitê de Ética (Comitê Provisório da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), segundo as orientações e encaminhamentos determinados para pesquisas com seres humanos, contidas nos pareceres e resolução do Conselho Nacional de Saúde. Processo finalizado com a aprovação da pesquisa.

Inicialmente, havia sido planejada a realização de entrevistas com um grupo de representantes da política de inclusão, dos diferentes segmentos envolvidos - pais de estudantes e estudantes, representantes da equipe de trabalho na escola, tais como gestor da escola, professores, equipe de apoio; técnicos, representantes do órgão central, ligados à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de São Carlos; componentes da rede de proteção integral.

Assim, os entrevistados a partir do conhecimento da proposta da pesquisa e aceitação em participar, deveriam assinar um termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 2). No caso da participação de alunos menores de dezoito anos, esse documento deveria ser assinado por seus pais ou responsáveis.

Algumas entrevistas foram realizadas, porém optou-se em rever essa ação, pois foi avaliado que por questões éticas, não seria possível a escuta de todos os envolvidos, principalmente das crianças e pais. No processo de seleção de quem seriam as crianças, começaram a ser obtidas algumas informações que ainda persistiam dificuldades, com

situações conflituosas. E pela ética, optou-se em não promover uma nova aproximação, pois possivelmente ao serem abordadas pela pesquisadora, poderiam ser gerados conflitos, novas expectativas, principalmente quanto a algum tipo de apoio, visto que a maioria das crianças apresentava vínculo estabelecido anteriormente com a pesquisadora, devido ao seu exercício profissional, nos atendimentos prestados.

A partir dessa tomada de decisão, num processo de reavaliação metodológica, foram adotados como procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa: o estudo teórico, que pudesse contribuir para a compreensão da questão de pesquisa e dar fundamentação aos aspectos em análise; a pesquisa documental, com o levantamento e a busca de documentos elaborados pelo órgão central da rede municipal de ensino, a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos (SMEC), tais como: diretrizes de trabalho, relatórios, registros de atendimentos, leis municipais, como a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), o Plano Plurianual (PPA), o plano de governo do prefeito eleito para a gestão (2001 a 2004), entre outros; apresentação e interpretação analítica dos dados da implementação das práticas e atendimentos da Educação Inclusiva realizados no período de 2001 a 2004; e a apresentação de algumas situações, como relatos de trabalho, que pudessem ilustrar o cotidiano dessa política e auxiliar nas reflexões. Alguns trechos das entrevistas realizadas foram utilizados para ilustrar algumas questões apresentadas no texto.

A pesquisa documental baseou-se na busca de documentos que registraram as ações da área de Educação Inclusiva na SMEC. Houve a constatação de que existiu uma produção pequena sobre o trabalho desenvolvido, restringindo-se a documentos internos, como relatórios, com a sistematização dos trabalhos realizados; apresentações de trabalhos em congressos sobre esta temática; elaboração de portarias, resoluções e alguns materiais de divulgação sobre as ações da SMEC, segundo esta dimensão do trabalho educativo como política educacional. Em contrapartida, há um grande volume de informações referentes aos registros dos atendimentos realizados pela área de Educação Inclusiva (para situações de vulnerabilidade) da SMEC, voltados diretamente ao atendimento de estudantes, organizados em grande parte em fichas cadastrais, denominadas “Fichas de Acompanhamento” (em anexo). Além disso, foram retomados registros de atendimentos encontrados nos cadernos/diários de trabalho da pesquisadora, que à época realizava os atendimentos e encaminhamentos dos casos.

Essa análise documental apresentou-se como um recurso complementar à proposta de compreender os processos de acesso e permanência dos estudantes em vulnerabilidade. Nesta

análise, não se pretendeu um trabalho conclusivo, mas a possibilidade de mais uma fonte de informações para a discussão sobre a conveniência dessa política educacional.

Para a realização da pesquisa foi possível recuperar os cadernos de registros do trabalho na área, referentes aos anos de 2001 a 2004, que se constituem de anotações pessoais, resumos de reuniões, percepções durante o andamento do trabalho, feito pela Coordenadora da área de Educação Inclusiva. Nesses cadernos foi feito também o levantamento e a identificação das principais ações realizadas no período. Neles havia a indicação das pretensões de ações, dos conflitos criados, das propostas em elaboração e dos em implantação. Esses cadernos podem ser caracterizados como uma espécie de “registro de campo antecipado”, pois em geral eram feitos os registros de trabalho em processo, embora no momento de sua elaboração não tivesse a finalidade de pesquisa, podem assim ser compreendidos e utilizados.

Como já citado, buscou-se a integração entre conteúdos provenientes de diferentes procedimentos, como meio de articulação entre eles e a possibilidade de compreensão, expressão e análise política das ações de Educação Inclusiva para situações de vulnerabilidade. Considera-se que, apesar do percalço quanto às entrevistas, não houve prejuízo do trabalho.

### **3.2 Conhecendo a realidade do município de São Carlos – um breve perfil.**

A pesquisa aqui apresentada refere-se à realidade do município de São Carlos, localizado na região centro-noroeste do estado de São Paulo, a 235 km da capital. No ano de 2006 foi registrado no município o número de 213.314 habitantes, segundo dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), com registro de crescimento demográfico estimado em 2,4% ao ano.

Do total da população do município há uma estimativa de que 33% correspondam à população infanto-juvenil existente, segundo dados do IBGE, de 2006.

Historicamente, como apresenta Camargo (2003), o crescimento da cidade deu-se como ponto de passagem e apoio aos bandeirantes paulistas, posteriormente ela passou a fazer parte da região de produção cafeeira, fato que colaborou muito com o desenvolvimento local. Com a crise do café, diferentemente do que ocorreu em outras cidades, a superação deu-se por um processo de industrialização muito significativo, o que iniciou o perfil industrial, científico e tecnológico do município.

Segundo o censo do IBGE, de 2000, o município possuía um Produto Interno Bruto ( PIB), de US \$ 675 milhões de dólares, com renda per capita de US\$ 3,500 mil ao ano.

A cidade é marcada fortemente pela presença de duas universidades públicas, a Universidade Federal de São Carlos e a Universidade de São Paulo, com cursos nas diversas áreas de conhecimento, como humanas, de saúde, engenharias, tecnologia, entre outras. Tem se destacado como um importante pólo tecnológico, também pela implantação de empresas de alta tecnologia, algumas organizadas em incubadoras para seu desenvolvimento e proteção.

Em 2007, há 100% de cobertura da cidade pela coleta de esgoto e abastecimento de água; porém somente a partir de 2006 iniciou-se o processo para construção de uma estação de tratamento de esgoto, que deverá contemplar toda a cidade - atualmente o tratamento alcança um índice de 2%.

O município é classificado no grupo 1, considerado como uma categoria de alto desenvolvimento<sup>9</sup> pelo Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS, 2006). Apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de 0,841, acima da média estadual correspondente a 0,82 (2000)<sup>10</sup> e nacional, (0,792), segundo dados de 2005.

Pode-se considerar que estes índices demonstram uma importante capacidade de desenvolvimento local e regional, econômico e também social, nas áreas de educação, longevidade, renda, porém também estão presentes os processos de exclusão social, de desigualdade, sentido por uma parte da população.

Os índices indicativos de desenvolvimento econômico, tecnológico, coexistem com sérias situações de desigualdade social e pobreza. Em um estudo denominado Mapeamento dos Bolsões de Pobreza<sup>11</sup>, foram identificados no município regiões com concentração de populações de baixa renda, alto índice de desemprego, precariedade de serviços públicos, entre outras características, caracterizados como os bolsões de pobreza. Essas condições têm sérias implicações na vida de parte da população do município.

---

<sup>9</sup> O Índice Paulista de Responsabilidade Social é elaborado pela Fundação SEAD, por solicitação da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. Seu desenvolvimento prevê as informações, quanto à riqueza, longevidade e escolaridade. Maiores detalhamentos disponível em <[www. Al.sp.gov.br/web/fórum](http://www.Al.sp.gov.br/web/fórum)>. Acesso em 01 de fev. de 2007.

<sup>10</sup> Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, pesquisado no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, avalia os índices de renda, longevidade e escolaridade. Disponível em <[www.pnud.org.br/atlas/tabelas](http://www.pnud.org.br/atlas/tabelas)>. Acesso em 02 de fev. 2007.

<sup>11</sup> Trabalho realizado em parceria da Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social com a Universidade Federal de São Carlos para identificação de áreas de maior risco e posteriormente planejamento das políticas públicas. Foi estabelecido como limiar para o dimensionamento da pobreza, uma renda per capita de até meio salário mínimo; para maiores informações acessar site da Prefeitura Municipal, [www.saocarlos.sp.gov.br](http://www.saocarlos.sp.gov.br), acessado em out.2006.

### 3.3 Rede de Proteção Integral em São Carlos

A atenção à criança e ao adolescente neste período estava sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social, que, juntamente às outras Secretarias Municipais e a organizações não-governamentais, deveria promover a articulação de ações e programas.

No Plano Municipal de Assistência Social<sup>12</sup> (PMAS), (versão 2003-2004), a atenção à criança e ao adolescente pode ser encontrada descrita em três programas: o Programa 07, que trata sobre o Atendimento ao Jovem com Prática de Ato Infracional; o Programa 09, sobre o atendimento integral à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal e social, considerando a faixa etária de 0 a 15 anos; e o Programa 10, de Atendimento Integral ao Jovem (16 a 22 anos).

O programa 09, sobre o atendimento integral à criança e ao adolescente, tinha como objetivo geral

proporcionar à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal e social, atividades sócio-educativas, culturais, recreativas e esportivas que valorizem aptidões e o resgate de sua história, melhorando a qualidade de vida. (SÃO CARLOS, 2003, p.45)

Devido à abrangência desse programa, várias ações são citadas para sua efetivação, como creche (0 a 6 anos), ações complementares à jornada escolar, abrigo, combate ao trabalho infanto-juvenil, combate à exploração sexual, apresentado como em fase de implantação.

O Programa 10, destinado aos jovens tinha como objetivo

proporcionar capacitação profissional aos jovens em situação de risco pessoal e social e facilitar sua inserção no mercado de trabalho. Capacitar o jovem para que seja um agente multiplicador de ações educativas na sua comunidade. (SÃO CARLOS, 2003, p. 48).

Esse programa é apresentado subdividido em duas ações: formação profissional, realizada principalmente por entidades parceiras e o Centro da Juventude, em parceria com

---

<sup>12</sup> O Plano Municipal de Assistência Social – 2003/2004 foi elaborado pela Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social e Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS). Deve ser feito por todos os municípios, atendendo as orientações da Política Nacional de Assistência Social. O plano do município foi aprovado em reunião extraordinária do CMAS em 22/03/01, posteriormente sofrendo alterações e reavaliado pelo CMAS, com alterações em 30/10/2001 e em 11/03/2003.

uma entidade, com atividades esportivas, culturais e educativas de melhoria de qualidade de vida, lazer saudável e qualificação profissional.

O atendimento específico aos jovens com prática de ato infracional apresenta-se no Plano como o Programa 07, que é subdividido em duas ações: as Medidas Socioeducativas e o NAI – Núcleo de Atendimento Integrado. No PMAS não constam números quanto aos atendimentos previstos nestas duas ações. Porém segundo informações do Programa de Medidas Socioeducativas – Salesianos São Carlos, assim estavam distribuídas as vagas de atendimento por medidas nesse período: 50 para prestação de serviços à comunidade, 100 para liberdade assistida e 15 para a semiliberdade.

A implementação do Núcleo de Atendimento Integrado foi a consolidação do artigo 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que preza pela organização de todos os serviços para atendimento do adolescente autor de ato infracional em um mesmo local. Esse atendimento inicial foi acompanhado pela implantação de Programas de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, previstas no ECA, a Liberdade Assistida, Prestação de Serviços à Comunidade e Semiliberdade.

Com a organização dessa estrutura o atendimento ao adolescente autor de ato infracional tem-se dado de forma ágil, com um tempo reduzido entre a ocorrência do ato infracional e a decisão sobre a aplicação de uma medida socioeducativa, em média de dez dias; há a participação da família em todo o processo. Já após a aplicação da medida socioeducativa, durante o processo de intervenção ocorre a valorização da história do adolescente, seus interesses e habilidades como meio de superar a vivência infracional. Esse modelo de atuação tem inspirado outras práticas locais e mesmo nacionais devido ao caráter de gestão compartilhada, com responsabilidades organizadas entre Prefeitura Municipal, por meio de suas Secretarias Municipais, órgãos da Justiça, como Vara da Infância e Juventude, Promotoria Pública, Conselho Tutelar, Organizações Não-Governamentais, entre outros parceiros. Em 2006 foi assinado um protocolo de cooperação interinstitucional entre os participantes, que estabelece as responsabilidades e formas de participação no serviço.

Ainda no Plano Municipal de Assistência Social, para a efetivação dos diversos atendimentos, é apresentada uma Rede Prestadora de Serviços composta por equipamentos e serviços públicos, como por exemplo, as creches municipais e por entidades parceiras. Cabe destacar que o município possuía uma significativa rede de entidades sociais e organizações não-governamentais, que atuavam no atendimento à criança e ao adolescente, em diferentes modalidades, como a educação complementar, abrigos, as medidas socioeducativas em meio aberto, profissionalização e educação para o trabalho, entre outras. E que a partir de 2001,

ocorre um processo de maior intensidade quanto aos apoios estruturais, financeiros para suas condições de funcionamento; passam também a serem incluídas na rede de atendimento.

Considerando-se os dados referentes aos programas de proteção apresentados no Plano de Assistência (programas 09 e 10), puderam ser totalizadas 7.952 vagas de atendimento nesta rede, para o período de 2003/2004. Cabe considerar que os dados educacionais foram incluídos parcialmente nesta rede, devido à inclusão, em um dos programas, dos atendimentos feitos em creches. Na tabela abaixo podem ser encontrados os dados por programas e ações:

**Tabela 1 - Crianças e adolescentes atendidos na Rede de Atenção do município de São Carlos – Plano Municipal de Assistência Social**

<b>Programa 09 – atendimento integral à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal e social</b>			
<b>Ações</b>	<b>Execução direta – serviços públicos</b>	<b>Execução indireta – Entidades parceiras</b>	<b>Total</b>
Creche ( 0 a 6 anos)	1.150	655	1.805
Ações complementares	4.180	1.000	5.180
Abrigo	25	35	60
Combate ao trabalho Infanto-juvenil	57	-	57
Combate à exploração sexual - em implantação		-	-
Subtotal 1			7.101
<b>Programa 10 - Atendimento Integral ao Jovem</b>			
Formação Profissional		850	850
Centros da Juventude		- em implantação	-
Subtotal 2			850
<b>Total Geral</b>			<b>7.952</b>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Plano Municipal de Assistência Social de São Carlos, 2003/2004

Outro ponto de destaque é o atendimento prestado às famílias, quanto à melhoria das condições de vida da população, seja por programas de complementação de renda, seja por outros auxílios. Com um trabalho da Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social em parceria com a Universidade Federal de São Carlos, foi realizado como citado, um Mapeamento dos Bolsões de Pobreza, e, a partir desse puderam ser elaboradas políticas sociais mais diretas e planejadas. Em 2007, segundo dados da Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social, quase a totalidade das famílias identificadas como em condição de pobreza, participam de programas de complementação de renda. Também tem sido desenvolvido um trabalho de economia e empreendedorismo solidário, para que essas pessoas possam desenvolver processos de autonomia e auto-organização.

Em outro documento consultado, o relatório do Programa Prefeito Amigo da Criança (2004)<sup>13</sup>, foi encontrada a organização de programas, que se apresentaram como programas estruturantes no atendimento à criança e ao adolescente. Esse material foi consultado por apresentar uma sistematização do trabalho na área de infância e juventude; essa elaboração ocorreu a partir de um planejamento conjunto entre as Secretarias Municipais de Educação, Saúde, Esportes, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania. O documento final foi aprovado pelo Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, abrangendo os seguintes programas:

- Melhoria da qualidade de ensino fundamental na rede municipal de ensino;
- Carlinhos Cidadão – Ações Complementares (Educação Complementar);
- Núcleo de Atendimento Integrado (NAI);
- Aperfeiçoamento da rede de atendimento da criança e do adolescente;
- Saúde da infância e juventude;
- Educação de Jovens e Adultos;
- Atendimento ao adolescente e ao jovem ( Assistência aos Jovens);
- Carlinhos Cidadão – atendimento educacional com qualidade a crianças de 0 a 6 anos;
- Educação Inclusiva;
- Núcleos de Cultura e Cidadania.

O índice de mortalidade infantil do município apresentou-se, durante o período da gestão em estudo, como um dos mais baixos do estado em comparação a cidades do mesmo porte. Um diagnóstico de mortalidade infantil no estado, considerando-se o período de 2002 a 2006, foi realizado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade) da Secretaria Estadual de Saúde. Nesse diagnóstico, a cidade de São Carlos é apresentada com índice de 8,4 óbitos de crianças menores de um ano de idade, por mil nascidos vivos, numa população de 216,8 mil habitantes. Assim, a cidade registrou no período o menor número de mortes infantis entre as cidades acima de 200 mil habitantes no estado de São Paulo. A média no mesmo período para o Estado foi de 14,2.

---

<sup>13</sup> Publicado pela fundação Abrinq após período de acompanhamento e avaliação da gestão municipal, com base nas informações prestadas por cada cidade. Publicação: Prefeito Amigo da Criança 2004, publicação da Fundação Abrinq, 2004.



### **3.4 Cenário político da gestão em estudo (2001-2004) - acerca da luta de interesses**

Faz-se necessário apresentar o cenário político, correspondente ao período em análise, 2001 a 2004, visto ser um momento muito peculiar na história do município, que auxilia na compreensão dos processos empreendidos para a política de educação, mais especificamente da Educação Inclusiva, como uma das propostas inovadoras.

Neste período ocorreu a primeira gestão pública de um governo de oposição no município, representada pela coligação do Partido dos Trabalhadores (PT) e do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), marcada por um acirrado processo eleitoral, com diferentes interesses e disputas. Uma indicação desse caráter de disputa pode ser verificado na diferença de votos entre os dois primeiros candidatos nas eleições, uma diferença de 128 votos válidos, segundo dados do Tribunal Regional Eleitoral de São Paulo, a favor do candidato prof. Newton Lima Neto (PT), para o segundo colocado João Otavio Dagnone de Mello. O candidato do PT, prof. Newton Lima Neto ganha o pleito eleitoral, derrotando o segundo candidato, então prefeito, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

Como declara Rubens Barbosa de Camargo, a disputa deu-se como um resultado surpresa, pois a dinâmica do processo eleitoral aconteceu de maneira pouco habitual; na maioria das cidades, há em geral uma tendência de crescimento do partido, por meio de embates e acúmulos, fato que colabora com a possibilidade de ganhar as eleições e alcançar o poder administrativo (CAMARGO, 2003, p.194). Nesse caso, foi uma combinação de fatores que acabou levando o grupo político anterior no poder municipal a perder a eleição, tais como: erros de cálculo daquele grupo, a mobilização de partidários do PT e simpatizantes para uma mudança e, segundo a impressão de moradores, o desfecho de um debate realizado entre os candidatos, em que, a partir de muitas acusações ao então prefeito Dagnone de Mello, e da disputa com outro candidato no pleito, Newton Lima Neto, o atual prefeito pôde se destacar com a apresentação de propostas de um projeto diferenciado para a cidade. Essa eleição trazia em si, pelas propostas apresentadas pelo candidato vencedor, uma possibilidade de renovação frente às práticas que vinham sendo realizadas, principalmente quanto à possibilidade de democratização e transparência no governo, entre outros aspectos. Durante o processo eleitoral, muitas foram as denúncias de corrupção e, posteriormente à eleição, algumas foram apuradas, como situações de desvio de dinheiro público, uso indevido da máquina pública. Ainda hoje, São Carlos sofre as conseqüências de uma grande dívida pública, gerada por desvios e má administração de recursos, decorrentes das administrações anteriores.

A disputa iria se refletir posteriormente nos conflitos e embates presentes na gestão do município, sob diferentes aspectos:

no enfrentamento do ponto de vista ideológico (mídia local, regional ou mais ampla), na divulgação de informação fidedigna para a população, do ponto de vista interno da administração (de se buscar quebrar privilégios e evitar a sabotagem), do ponto de vista partidário, enfim de todos os pontos de vista, de todas as ordens e para todos os segmentos sociais (CAMARGO, 2003, p. 195).

A proposta de plano de governo para a gestão iniciada em 2001 foi elaborada, no período de maio a dezembro de 2000, a partir da organização de grupos de trabalho, compostos por militantes do PT ou por diferentes pessoas próximas aos setores, organizados por áreas. Tais grupos tinham como objetivo, como descreve Camargo (2003), propor quais seriam as medidas emergenciais e as políticas estruturais para o programa de governo a ser implementadas em cada uma das Secretarias, bem como indicar e submeter ao prefeito eleito, nomes para a composição dos cargos administrativos. A organização deste trabalho influenciou alguns momentos políticos da administração pública, pois em alguns grupos não havia consenso sobre algumas questões, que foram sentidas como momentos conflitivos de apoio ou não a decisões da gestão municipal, no momento pós-eleitoral.

### **3.5 Breve cenário da educação municipal**

#### **a) Panorama geral**

A organização da educação no município de São Carlos, no período de 2001 a 2004, estava organizada em duas redes distintas - a Estadual e a Municipal, porém apesar de previsto na Lei Orgânica do Município, observava-se a não existência de um sistema de ensino municipal. Dessa forma a rede de Educação Básica municipal está subordinada ao Sistema Estadual de Ensino, assim com as medidas de caráter burocrático-educacional sob o crivo da Diretoria Regional de Ensino (CAMARGO, 2003, p.180).

Cabe ressaltar que, em 2006, essa situação começou a passar por alterações, pois foi votado pelo Poder Legislativo, e dado início, ainda de forma preliminar, o Sistema de Ensino Municipal.

Para esta pesquisa o foco concentra-se na rede municipal de ensino, sob gestão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), embora ocorram relações e

interdependência com a Rede Estadual de Ensino, sob a gestão da Diretoria Regional de Ensino, como citado.

A gestão da Secretaria durante esse período foi dividida entre dois secretários municipais, em períodos subseqüentes: o Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo (janeiro a julho de 2001), substituído pela Prof. Dra. Marina Silveira Palhares, no período de julho de 2001 a dezembro de 2004. A mesma, antes de assumir o cargo de Secretária, já era Diretora do Departamento de Educação.

No período da pesquisa o grupo de trabalho da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) foi composto por, além da Secretária Municipal e a Diretora de Departamento de Educação, uma equipe de Coordenadores Pedagógicos na área de Ensino Fundamental, Educação Infantil, com uma subdivisão para creches e escolas de Educação Infantil (4-6 anos), Educação de Jovens e Adultos, e áreas com atuação nos diferentes níveis educacionais na área de Educação Inclusiva composta pelas áreas de Educação Especial, Educação Inclusiva para crianças em situação de vulnerabilidade e Educação Étnico-Racial, Educação Física e Recreação, Educação Ambiental, Alimentação Escolar e Transporte Escolar. Ocorreram poucas alterações na equipe de trabalho durante todo o período da gestão, de 2001 a 2004.

Compunha a SMEC também o setor de Cultura, com uma Diretora de Departamento própria e três coordenadorias de atuação, porém este trabalho dava-se de forma quase independente da outra direção, a de Educação.

A SMEC possuía uma estrutura administrativa que não correspondia a proposta de gestão a ser implementada, assim para a formação da equipe de trabalho ocorreram algumas mudanças, que foram finalizadas em 2004 de forma a recompor e reorganizar uma nova estrutura administrativa.

Nessa estrutura a área de Educação Inclusiva foi organizada com a perspectiva de integração e intersecção com os diferentes níveis e modalidades de ensino, estruturada na administração como uma das coordenações pedagógicas existentes. Essa área foi composta apenas por uma profissional, com formação em Terapia Ocupacional; e a partir do segundo ano de gestão foi agregado o apoio de estagiários, que passaram a complementar o trabalho. A contratação de uma assistente social, que permanecia integralmente na SMEC também pode complementar o trabalho.

A rede municipal de ensino em São Carlos era formada antes da posse de Newton Lima Neto (PT) por 11 creches municipais diretas, 24 escolas de Educação Infantil (EMEI), 08 escolas de Educação Básica (EMEBs) e 13 Núcleos de Educação de Jovens e Adultos. A

cidade contava ainda com 06 creches filantrópicas, que recebiam gêneros alimentícios da Prefeitura, através da SMEC.

Observando-se o período de 2001 a 2004, houve uma mudança significativa na rede de educação municipal, com ampliação no número de vagas, matrículas e, mesmo de reorganização de propostas de atendimento, sejam elas na reorganização dos equipamentos, como prédios, ampliação de vagas, abertura de novas creches e escolas, na área de educação infantil, sejam como reorganização da orientação pedagógica, com propostas de democratização da participação e do conhecimento.

Em 2004, a rede municipal de ensino apresentava o seguinte quadro: a rede de Educação Infantil composta por 28 EMEIs, com atendimento de crianças de 4 a 6 anos, em tempo parcial de quatro horas diárias e 13 creches, atendendo a crianças entre 4 meses e 3 anos e onze meses, em período integral e parcial. Na rede indireta mantida em convênio, eram registradas 06 creches filantrópicas, atendendo crianças de 4 meses a 6 anos, em período integral. O número de EMEBs manteve-se em 8 unidades. No período da gestão conforme tabela abaixo, o número de alunos passou de 13.129 para 14.628 alunos, segundo dados do censo escolar, registrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep).

Tabela 2 : Número de alunos da Rede Municipal de Ensino

<b>Matrículas/ano</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
Creche	646	819	1.057	1.208	1.324	2.491
Pré-escola	6.478	6.205	6.196	6.746	6.859	5.169
Ens.Fundamental	4.527	4.881	5.091	5.269	5.234	6.023
EJA	1.478	1.192	1.253	1.405	967	1.067
Nº.total de alunos	13129	13097	13.597	14.628	14.384	14.750

Fonte: INEP - Censo Escolar. Acessado em 01.02.07

Para a gestão educacional em São Carlos foi estabelecida uma política educacional com base em cinco eixos. A linha política da administração municipal, como apresenta Camargo (2003), teve como base o acúmulo das administrações do PT (especialmente a da gestão da educação com Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella, entre 1989 e 1992, no município de São Paulo), dos documentos da Comissão de Assuntos Educacionais do PT estadual e nacional (programas para a educação nacional e estadual); do Plano Nacional de

Educação-Proposta da Sociedade Brasileira (2003, p. 201). Os cinco pontos de base dessa política foram:

- Democratização do acesso e permanência na escola;
- Democratização da gestão;
- Melhoria da qualidade do ensino;
- Construção de uma educação inclusiva;
- Atendimento aos jovens e adultos.

No Programa de Governo (2001 -2004) da coligação PT/PCdoB, a educação é reafirmada como instrumento de formação ampla, luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social. Os mesmos eixos são indicados, apresentados como política coerente com os princípios construídos coletivamente, com uma pequena variação em suas denominações: 1.Democratização do acesso; 2.Democratização da gestão; 3. Melhoria da qualidade de ensino; 4. Educação de jovens e adultos; 5. Educação Inclusiva.

Uma descrição desses eixos podem ser feitas, conforme as apresenta, Rubens B. de Camargo, no artigo “Reflexões sobre a administração municipal da educação: um início de conversa...”, os quais são apresentados de forma sumarizada abaixo.

No eixo da democratização do acesso e da permanência das crianças, adolescentes e adultos na escola, há a previsão tanto de abertura de vagas nas diferentes modalidades de ensino da rede municipal, como proposição e garantia das condições materiais e reais para o professor e o aluno, com suporte das instalações, de equipamentos, materiais de consumo, dos insumos de várias naturezas, dos recursos financeiros para a escola, entre outros.

A democratização da gestão prevê os eixos da representação, da eleição e da decisão coletiva sobre os rumos da educação. Como iniciativas, eram previstos e foram realizados a eleição dos dirigentes das unidades escolas, o estudo e reorganização dos conselhos institucionais, como do FUNDEF, Conselho de Alimentação Escolar, também a implantação dos Conselhos de Escola, do Conselho Municipal de Educação, do Conselho do programa Bolsa Escola. O Orçamento Participativo também foi um mecanismo de participação popular, porém com abrangência sobre toda a gestão municipal. Essa diretriz possibilita a participação da sociedade civil, através de representações e pode ocorrer a legitimação da ação da administração.

Na diretriz melhoria da qualidade do ensino, articulam-se todas as ações voltadas à formação permanente para todos que atuam na educação, como professores, mas também para merendeiras, para o pessoal de apoio, como o de limpeza, inspetor de alunos, bem como os quadros técnicos da Secretaria.

Na quarta diretriz, foi encarada a questão da educação e da educação inclusiva. Por escola inclusiva compreendeu-se tanto aquela que propicia o atendimento aos alunos “portadores de necessidades especiais quanto ao atendimento àquelas crianças, principalmente jovens e adolescentes que são expulsos da escola (e muitas vezes da própria convivência social)” (CAMARGO, 2003, p. 202).

A última diretriz de atendimento aos jovens e adultos priorizou a atenção àqueles que não tiveram um ensino fundamental completo em sua vida escolar; para tanto foram estabelecidos tanto a ampliação e acesso aos núcleos já existentes, como a implantação do Movimento de Alfabetização (MOVA), com núcleos de alfabetização nos bairros.

Essas diretrizes carregavam em si os princípios de igualdade, possibilidade de liberdade, com valorização dos sujeitos, fossem educadores, fossem crianças, adolescentes, jovens e adultos inseridos na rede municipal, na busca de uma educação de qualidade, expressa por Marina Silveira Palhares, secretária municipal de educação e cultura, de julho de 2001 a dezembro de 2004:

Para educar, cuidar e permitir que nossas crianças cresçam como sujeitos é preciso, também constituir educadores sujeitos. Sujeitos brincantes, sujeitos criativos, sujeitos livres do jugo da sobrevivência. É preciso sonhar com um lugar onde a criança possa realizar sua infância, onde o adulto possa realizar sua vida. (...) A educação presta-se a modificar a escola. Os pequenos alunos aprendizes, negros, brancos, pobres, índios, deficientes – encarados como sujeitos -, brincando possam ser mestres, a constituir coletivamente uma escola que nunca chegue a ficar pronta, que esteja ao nível da formação do sujeito, e que sempre produza história – e se cubra de esperança (PALHARES, 2004, p.52).

Outro aspecto relevante na análise da política educacional apresenta-se na perspectiva de que essa deveria ser integrada às demais políticas públicas, na elaboração e execução de programas articulados, proposta de alta complexidade para sua efetivação. Rubens Barbosa de Camargo acrescenta que

havia uma perspectiva de trabalhar integralmente o governo, com diversas secretarias propondo vários programas em conjunto (...). Quando se faz uma ação conjunta, embora todas as secretarias possam ter colaborado, as ações parecem se diluir e se tem a impressão que não se realiza aquilo que foi proposto, da melhor forma que deveria ser feito (CAMARGO, 2003, p. 203).

Apesar dessa constatação, os princípios de intersetorialidade e ações integradas mantiveram-se durante todo o período dessa administração pública.

## **B) A organização e desenvolvimento da política de educação, na gestão 2001-2004**

Fez-se aqui a opção por promover uma aproximação com o contexto geral e abordagem das demais áreas e intersecções da política educacional, como apoio e subsídios para a compreensão da proposta de Educação Inclusiva para situações de vulnerabilidade.

A partir da sistematização de materiais, registros e informações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, buscou-se resgatar e apresentar esse panorama. Visto o prazo de atividades, de quatro anos, bem como a complexidade, diversidade e o volume de ações desenvolvidas para uma política educacional, as informações apresentadas referem-se aos materiais que foram possíveis de serem retomados e acessados. Esses materiais constituíram-se de folders, relatórios de profissionais da equipe da Secretaria, acrescidos de algumas informações noticiadas em jornais, ou que foram recordadas por pessoas envolvidas com o trabalho nesse período. Ressalte-se que o registro apresentado aqui ainda encontra limitações, por não ser o recorte deste trabalho e, sim, um meio, um recurso que auxiliasse a compreensão do tema central, a educação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

O processo de implementação da política de educação, como proposto pela gestão em pauta, dava-se no somatório de ações, com diferentes complexidades, relações entre si, com articulações internas e externas à rede municipal de ensino. As diferentes ações ocorriam em níveis estruturais, de planejamento, organização geral.

Nessa busca de materiais que pudessem expressar as demais ações, houve a sua organização, pela pesquisadora, em categorias que pudessem conter aproximações e relações entre as ações e temas de trabalho, que assim ficaram estabelecidas: formação continuada; ações para a implementação da gestão democrática; organização de condições estruturantes para a qualidade da educação; implementação de áreas transversais como apoio à prática educativa; articulação na gestão administrativa; realização de projetos diversificados, acompanhamento das unidades escolares, qualificação das ações de Educação de Jovens e Adultos.

Cabe ressaltar que essa organização não pretende restringir ou mesmo abarcar todas as ações realizadas e projetos elaborados do período, mas busca oferecer um breve panorama contextualizado, do lugar de desenvolvimento e da Educação Inclusiva como ação pública de política educacional.

- **Formação continuada**

As atividades de formação continuada foram realizadas de forma a contemplar os diferentes níveis educacionais e modalidades de ensino existentes no município de São Carlos, como a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

No planejamento e execução das propostas abordaram-se temas que pudessem fundamentar, qualificar práticas pedagógicas, como os temas didáticos, nas diferentes áreas de conhecimento como português, matemática, ciências, artes, bem como temas transversais, que pudessem subsidiar práticas diferenciadas, buscando-se possibilidades de superação de dificuldades no cotidiano escolar.

Houve também uma variação nas cargas horárias oferecidas, devido à organização e estrutura de cada curso, com propostas de 20, 30, 60 horas, alguns chegando a 180 horas.

Uma parte da formação ocorreu com o objetivo de trabalhar junto a rede municipal de ensino as orientações e fundamentações teóricas, das diretrizes pedagógicas da gestão, tais como a gestão democrática, os processos de participação, por meio de palestras, encontros de formação, como elaboração e distribuição de documentos orientadores, como a Declaração dos Direitos da Criança (1959) entre outros.

Em alguns encontros de formação, como os que aconteceram em momentos de planejamento anual, por exemplo, como o de abertura do ano letivo, ocorria a participação de todos os educadores da rede, incluindo todos os profissionais, além dos professores, que trabalhavam na área de educação, como merendeiras, pessoal da área técnica e de apoio a escola, pessoal administrativo etc.

A formação também se deu com a possibilidade de participação de parte da rede em encontros fora do município de São Carlos, sobre as políticas educacionais, relacionados ao direito à educação, tais como o CONED (2002), Fórum Mundial de Educação (2004), realizado em São Paulo.

No início da gestão, em 2001, foi realizado um curso sobre Educação Inclusiva, com ampla carga horária (60 horas) e aberto a toda a rede, relacionado aos conhecimentos e práticas de atendimentos aos alunos com necessidades educativas especiais. Esse trabalho de formação foi posteriormente sistematizado no livro “Educação Inclusiva”. Durante todo o período da gestão, ocorreram momentos de encontro e formação abordando outros temas relacionados à prática inclusiva, tais como os cursos, formação de educadores para a inclusão



de crianças com necessidades educativas especiais em creche – socialização e linguagem, curso de libras, entre outros.

Na área de Educação Infantil, foram desenvolvidos diferentes cursos, como por exemplo, “Uma teoria para rever a prática”, “Escuta Visível” (construção de brinquedos, teatro, música, entre outros)<sup>14</sup>, com o objetivo de proporcionar vivências, momentos de experimentação como meio de colaborar com melhoria da qualidade, tais como, musicalização infantil, socialização e linguagem.

Também foi realizado o curso de formação, denominado PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, no primeiro ano com respaldo e apoio do Governo Federal, com continuidade nos demais anos por iniciativa da SMEC, cuja, abordagem tratava de processos de alfabetização de crianças. Ainda como cursos de subsídio à prática pedagógica para todas as séries do Ensino Fundamental, foram realizadas oficinas de matemática, literatura infantil, entre outras.

Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos também foram realizadas várias formações, na forma de cursos para educadores, tais como, curso com o Centro Cida Romano e outros em parceria com a Universidade Federal de São Carlos.

Na área de Ciências e Educação Ambiental, foram desenvolvidas diversas propostas sobre o tema, como o projeto “Mão na Massa”, “Educação Ambiental na Trilha da Natureza”, “São Carlos em Foco”, plantio de árvores, organização de hortas nas escolas, entre outras.

Na área de Educação Inclusiva para situações de vulnerabilidade alguns projetos de formação podem ser citados, tais como “Prevenção contra abuso e violência sexual em crianças”, o projeto “Gerando Cidadania”, que abordava a temática de direitos da criança e do adolescente e temas relacionados, como família, sexualidade, drogas, educação étnica, violência. Este trabalho também resultou na publicação de um livro, com o mesmo nome, com a sistematização dos projetos dos educadores envolvidos e textos de referência sobre os temas.

Durante os quatro anos, foi realizada uma formação continuada de educadores dos projetos socioeducativos, de educação complementar. Essa ação era integrada com a área de Educação Física e Recreação, entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Secretaria de Cidadania e Assistência Social e a Secretaria de Esportes e Lazer.

---

<sup>14</sup> Para maiores informações, verificar a tese de doutorado defendida em 2007, por Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis, com o título “A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras: da assistência à educação (1999-2004)”. Universidade Federal de São Carlos.

Na área de Educação Física da SMEC, também foram realizados cursos sobre jogos cooperativos, oficinas de atualização como de voleibol, futebol de salão, basquetebol, “Disciplina e indisciplina”, entre outros.

Cursos de formação como “Análise de imagens e textos dos livros didáticos, sob a vertente da educação étnico-racial e materiais”, “A África tem história – introdução a História da África” puderam abordar e orientar ações para toda a rede quanto a educação étnico-racial.

Como apoio à compreensão da cultura foram realizados o “Projeto Portinari”, com orientações aos professores e visitas à cidade de Brodoswki, onde nasceu o pintor Cândido Portinari, visitas à museus da cidade, à Casa do Pinhal, que abordavam uma educação pautada na divulgação e difusão, patrimônio histórico e cultural do município, entre outros.

Também aconteceram cursos de formação de gestores de unidades escolares, que envolvia representantes de todas as unidades escolares, realizado durante um ano (2001).

Outra atividade que pode ser ressaltada é o acompanhamento pedagógico nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), realizados em cada unidade escolar. Esse se dava pela ação de uma equipe de coordenadores pedagógicos da Secretaria, apoiada pelas demais áreas constituídas, como de Educação Inclusiva, Educação Ambiental, entre outras. Essa atividade era organizada principalmente de acordo com a demanda do grupo de cada unidade escolar, com possíveis colaborações e apoios prestados pela equipe da Secretaria de Educação.

- **Gestão democrática**

A democratização da gestão foi uma das diretrizes adotadas para a política educacional em questão, como já apresentado. Para sua concretização ocorreram diferentes ações que buscavam ampliar a participação de todos os envolvidos no processo educacional e na gestão escolar, como a democratização de tomadas de decisão compartilhadas e co-responsabilidade entre os atores na escola. Essas ações davam-se tanto no interior da escola, como em fóruns sociais, assim como também nos Conselhos Municipais de Educação. Devido a essa característica, também são observadas ações em diferentes âmbitos e circunstâncias.

Um trabalho de problematização e reflexão junto à rede municipal de ensino foi realizado ainda no primeiro semestre de 2001. Essa reflexão deu-se com a elaboração de um questionário, distribuído a toda a rede, que após ter sido respondido, foi recolhido pela SMEC e sistematizadas as informações respondidas. Em seguida, dois cadernos com a sistematização foram elaborados e entregues a toda a rede por meio de encontros com os educadores, um inicialmente com os educadores da Educação Infantil e outro com os educadores de Ensino

Fundamental. Esses momentos visavam estabelecer um processo de participação e de criação de possibilidade de diálogo entre a rede municipal de ensino e o órgão central – SMEC. Contudo, procedimento não se repetiu nesta mesma forma ao longo dos demais anos de gestão.

Outras situações de diálogo com a rede também foram empreendidas em diferentes momentos como no processo de atribuição de aulas, na elaboração do Estatuto da Educação, do Plano de Carreira, com organização de grupos de trabalho entre outras.

Foram identificadas outras dimensões presentes no eixo de gestão democrática. Uma delas pode ser considerada na organização, estruturação e implantação de conselhos de participação paritária, tais como Conselhos de Escola<sup>15</sup>, Conselho do FUNDEF, Conselho do Programa Bolsa Escola. Em alguns casos, os conselhos foram reorganizados e a partir de processos legais, reestruturados segundo novas orientações e formas de organização, como ocorreu com o Conselho Municipal de Educação, que se encontrava desativado há muitos anos.

Ainda em 2001, foi realizado o processo de eleição de diretores/gestores das unidades escolares, em todas as unidades escolares da rede, como creches, EMEIs e EMEBs<sup>16</sup>; foi realizado um processo eleitoral que, ao final, determinou a participação de toda a comunidade escolar, incluindo pais e usuários, além dos funcionários e professores das unidades escolares.

Também foram realizadas Conferências Municipais de Educação, a primeira em 2001, com o tema “Democratização da gestão” e a segunda sob o tema “Democratização do Acesso e da Permanência”, no ano de 2003. Nestes espaços também se buscou ampliar a participação, seja da própria rede de ensino, seja da comunidade.

Também se constatou a representatividade da SMEC em conselhos municipais como o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), no Conselho Municipal da Assistência Social (CMAS), na comissão de acompanhamento das políticas da área da infância e juventude, entre outros, considerados como espaços legítimos de discussão

---

<sup>15</sup> O processo de eleição foi estabelecido pelo Decreto Municipal nº 11 de 05 de fevereiro de 2003, em todas as unidades escolares municipais. Ocorreram duas eleições, uma em 2003 e outra em 2004.

<sup>16</sup> Para maiores informações sobre o processo de eleição de diretores, ver o trabalho de Souza, Dalgisa dos Santos, sobre Eleição de Diretores escolares no município de São Carlos: propostas e polêmicas. 2005. Dissertação (Mestrado de Educação). Universidade Federal de São Carlos.

Outro trabalho interessante sobre a gestão educacional é o de Correa, Bianca Cristina, intitulado “Democratização da gestão escolar na educação infantil: um caso e seus múltiplos”. Tese de doutorado apresentado no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação / USP, em 2006

e elaboração das políticas públicas, com a participação de membros da equipe da Secretaria, indicados por ela.

Esses momentos descritos como de participação apresentavam-se como significativos no processo de gestão e eram marcados por vários embates de caráter político. Como no caso da eleição de diretores de escola, pois com sua realização foram mantidos como gestores após a eleição e vitória, em sua maioria, profissionais ligados politicamente à administração anterior. Esse é um exemplo de que as ações davam-se de forma conflituosa e enquanto uma disputa de poder, mas buscando-se garantir a política educacional proposta apesar dos desafios e embates.

- **Condições estruturantes para a qualidade da educação**

Consideram-se nesta categoria todas as atividades e ações que foram efetivadas para a organização e condições materiais de efetivação do direito à educação, como meio de ter qualidade e oferecer condições de vida favoráveis a partir da realidade escolar. Foram incluídas diferentes áreas, previstas na gestão administrativa, como de alimentação escolar, a de transporte escolar para alunos da zona rural, aquisição e distribuição de materiais pedagógicos para as escolas e para os estudantes, bem como a aquisição de livros e recursos didáticos para as escolas, assim como as ações também voltadas à manutenção e melhoria da qualidade das instalações educacionais entre outras.

Administrativamente, essas áreas eram organizadas em divisões ou seções no organograma da Secretaria, com equipes próprias para a execução das atividades e suas atribuições. Cada uma dessas áreas se constituía como subgrupos de trabalho, podendo ser consideradas como *atividades-meio* com atribuições, funções direcionadas para a execução de serviços. Denominaram-se como atividades meio - aquelas atividades de caráter administrativo ou operacional que davam suporte ao exercício da prática educativa, realizada diretamente junto à população.

Alguns exemplos podem ser apresentados, como a melhoria na qualidade da alimentação escolar, com a instituição de processos licitatórios com transparência, buscando-se menor preço, ampliação e diversificação de itens no cardápio, adequação do cardápio às necessidades de faixa etária atendida pelas unidades escolares, integração do processo de compras com a agricultura familiar e local, entre outras ações. Essa área, no início da gestão, foi um espaço constante de embate político, pois novos procedimentos de trabalho, com maior transparência, com menores custos, passaram a demonstrar, revelar situações e processos de possível indício de corrupção nas gestões anteriores.

Outro exemplo refere-se à distribuição de materiais escolares, e posteriormente de uniformes escolares distribuídos a todos os alunos da rede, o que pode auxiliar e apoiar famílias com maiores dificuldades socioeconômicas.

O cuidado com a conservação dos espaços físicos e estruturação das unidades escolares também pode ser citado, pois se constituiu uma equipe de trabalho na própria SMEC, através de uma Divisão de Suprimentos e Manutenção Escolar, que tinha como objetivo prestar serviços de manutenção e conservação desses espaços. Essa atividade agilizou processos de pequenas reformas e estruturações, com mudança na qualidade das instalações dos prédios. Também era responsável em suprir a entrega de materiais, mobiliários escolares, cartuchos para impressoras, locação de som para festas e formaturas, entre outros, realizados com controle e acompanhamento do uso.

Outra estruturação significativa deu-se no transporte escolar, utilizado por alunos da zona rural para acesso as escolas no perímetro urbano. Em um estudo realizado pela SMEC e a Secretaria Municipal de Trânsito, todas as rotas foram reavaliadas e reorganizadas; essa mudança pode diminuir o tempo de permanência das crianças no ônibus escolar, reduzindo a distância e duração dos percursos, com influencia direta na redução dos custos dessa atividade.

- **Implementação de áreas transversais como apoio à prática educativa**

Neste eixo foram consideradas as áreas relacionadas à melhoria da qualidade da educação, mas relacionadas a temas e abordagens que pudessem promover práticas educativas inclusivas, sem discriminação e com respeito às diferenças presentes na escola. Foram planejadas para apresentarem relações e articulações com os diferentes níveis educacionais da rede de educação.

Em comum, essas áreas possuíam a função de oferecer condições, estruturas e subsídios às escolas para a abordagem de temas presentes no cotidiano, mas com alguma dificuldade de abordagem ou operacionalização.

A área de Educação Inclusiva compõe esse panorama, desdobrando-se em dois âmbitos de atuação: as ações para necessidades educacionais especiais e para a situação de risco social e/ou pessoal ou vulnerabilidade. As demais áreas constituídas foram: Educação Física e Recreação, Educação Étnico-Racial e Educação Ambiental.

A Educação Física e Recreação se constituía numa área de coordenação que congregava todos os professores de Educação Física, que atuavam em aulas nas unidades escolares e em projetos sociais, como o da Recreação. Essa área continha o Projeto de

Recreação, que atende crianças na faixa etária de 7 a 12 anos, no contra-turno ao seu horário escolar, com atividades esportivas, recreativas e de lazer complementando o processo de formação da cidadania. Esse projeto era realizado em EMEIs e EMEBs, clubes e espaços cedidos por instituições. Uma nova perspectiva foi adotada como orientadora da ação pedagógica, pois houve uma mudança na perspectiva de formação de atletas e competições para práticas e jogos cooperativos.

Já a Educação Étnico-Racial tinha como objetivos,

a valorização da cultura de origem africana, o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, elevação de auto-estima de crianças, jovens e adultos negros e não negros, que formam o corpo discente e docente de nossas unidades escolares, conhecimento de outras culturas diferentes daquela ensinada e valorizada na escola, que é a cultura européia. (CONCEIÇÃO, 2004, p.1)

Ressalte-se que essa era a primeira vez que ocorria esse trabalho orientado na rede municipal de educação; posteriormente em 2003, foi elaborada a lei nº10.639 (09 de janeiro de 2003), para a alteração da Lei nº. 9.394/96 (LDB), para incluir no currículo oficial a temática de “História e Cultura Afro-Brasileira”, tal situação revela também os processos inovadores realizados pela SMEC.

A Educação Ambiental tinha como proposta subsidiar as unidades escolares sobre essa temática, através de orientações, elaboração conjunta de atividades pedagógicas, processos de formação dos educadores, como meio de provocar uma nova conscientização na comunidade escolar. Como as demais áreas, sua atuação abrangia os diferentes níveis educacionais, com adequação de propostas de acordo com a faixa etária participante.

- **Articulação na gestão administrativa**

Durante todo o período da gestão, houve a iniciativa de buscar ações integradas e articuladas com diferentes atores e instituições sociais, governamentais ou não, a partir da área de educação. Constituía-se um meio de buscar ações integradas e que pudessem ser complementares à forma de atendimento aos cidadãos, no caso da educação, principalmente de crianças e adolescentes e suas famílias.

Essa proposta apresentava-se, principalmente, como uma estratégia de trabalho visto não existir na estrutura administrativa do poder executivo, neste primeiro momento, uma organização que pudesse prever tal forma de trabalho. Ela atendia a uma solicitação de

diretrizes gerais do governo, para a realização de um trabalho articulado entre as diferentes áreas, representadas pelas Secretarias Municipais.

Como uma articulação administrativa interna, as ações eram efetivadas principalmente com outras Secretarias Municipais, como a de Saúde, Esportes e Lazer, Cidadania e Assistência Social, com a Fundação Educacional São Carlos, entre outros.

Desdobravam-se em ações, das quais podem ser citadas: a Campanha de Amamentação; as Campanhas de vacinação e cuidado com a saúde de crianças; o acompanhamento de crianças do Programa Bolsa Escola; a formação de educadores, no PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil; a implantação do Programa de Educação Digital nas escolas de Ensino Fundamental, entre outras.

Porém essa articulação também buscou o relacionamento e ações conjuntas com outros órgãos públicos, tais como o Conselho Tutelar e as universidades públicas, principalmente pela elaboração e execução de projetos em parceria. Algumas organizações não-governamentais eram contempladas, com estabelecimento de convênios, por exemplo, com creches particulares para atendimento de demanda existente.

Apesar de atender a uma diretriz do governo, a busca de uma atuação articulada não se dava também sem conflitos. É de se considerar, principalmente que cada uma das Secretarias Municipais por terem funções focalizadas e direcionadas – frutos de uma construção histórica fragmentada, não possuíam a organização administrativa e mesmo financeira para a efetivação dessa proposta. Assim, essa articulação era percebida principalmente em projetos e ações pontuais, entre as diferentes áreas dos setores sociais, como educação, assistência social, esportes e saúde.<sup>17</sup>

- **Implantação de projetos e programas diversificados**

Na SMEC, diferentes projetos também foram desenvolvidos de forma a instituir novos apoios às escolas municipais, bem como favorecer de forma ampla a qualidade geral de ensino. Eram de diferentes naturezas e vários realizados em parcerias com outras secretarias, fundações ou instituições.

- **Escolas do Futuro:** consistia em um espaço físico anexo às escolas de Ensino Fundamental, com o objetivo de ampliar possibilidades educacionais com a implantação e organização de bibliotecas, sala multiuso, laboratório de

---

<sup>17</sup> Na segunda gestão algumas alterações administrativas foram feitas, por exemplo, a organização da Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude, organizada para articular ações de atendimento a crianças e adolescentes, em projetos e propostas interdisciplinares e intersetoriais.

informática, gibiteca, jogoteca, com adequações arquitetônicas para acesso de pessoas portadoras de necessidades especiais. A construção e abertura desses espaços foi gradativa durante o período da gestão, com início em 2001, e, em 2005 foram contempladas todas as unidades escolares de Ensino Fundamental. Este espaço propiciou atividades diversificadas, criação de um ambiente cultural, e devido ao planejamento inicial, uma nova relação com a comunidade, dada a abertura desse espaço à comunidade (com abertura independente das demais instalações das escolas) em momentos planejados.

- **Programa de Inclusão Digital (PID):** implantação, nas unidades escolares de Ensino Fundamental, nas Escolas do Futuro, de laboratórios de informática, utilizados para cursos, pesquisas escolares, posteriormente abertos à comunidade.
- **Projeto Férias:** realizado inicialmente no período de recesso escolar no mês de janeiro e posteriormente em julho, com o objetivo de oferecer em bairros periféricos da cidade, no espaço das escolas municipais, diversas opções de lazer, cultura, convivência social e esportes. As atividades desse projeto eram organizadas e monitoradas por diferentes educadores, tanto da rede de ensino, como por outros profissionais prestadores de serviço.
- **Estudar pra Valer:** projeto de formação continuada, relacionado ao eixo de trabalho de leitura e escrita, com atendimento de três escolas de ensino fundamental da rede municipal, em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e Fundação Volkswagen.
- **Projeto Escola Nossa:** projetado para a abertura das escolas aos finais de semana, para atividades de esporte, cultura e lazer, como meio de ampliar as oportunidades de convívio social nos bairros, bem como promover o envolvimento da comunidade na preservação dos espaços públicos. Embora projetado inicialmente, este projeto passou a ser executado em algumas escolas somente a partir de 2006, devido a dificuldades anteriores para isso.
- **Projeto de Educação para o Trânsito Seguro (PETS):** realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Obras, Transportes e Serviços Públicos, realizado a partir da adesão de professores e escolas, com o objetivo de estimular valores de cidadania e convivência solidária, como medidas preventivas na educação para o trânsito.



- **Qualificação e implantação de propostas de Educação de Jovens e Adultos**

Segundo o Plano Plurianual (PPA) – São Carlos, 2002-2005, o Programa EJA propunha como objetivo:

Garantir o acesso à população maior de 14 anos sem escolarização ou com a escolarização incompleta, utilizando recursos da SMEC e da comunidade, visando a elevação da escolarização e da qualidade do ensino. (SÃO CARLOS, 2002).

Ao final de 2004, estavam implantados em São Carlos, dois programas de Educação de Jovens e Adultos: a EJA – Educação de Jovens e Adultos e o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos). O objetivo do EJA assim foi definido: “atender jovens e adultos que estão fora do processo educativo, proporcionando e garantindo a continuidade nos estudos”, enquanto o MOVA visava “desencadear o processo de alfabetização no sentido de contribuir com a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino” (LIMA; ZANIUN, 2004, p.2). O EJA era desenvolvido tanto em escolas municipais como em núcleos de alfabetização.

Em 2003, foi implantado em parceria com a Universidade Federal de São Carlos e Governo Federal, o Programa Brasil Alfabetizado.

Assim, a implementação desses projetos buscava combater os índices de analfabetismo no município, auxiliando o retorno de adultos de diferentes idades aos estudos; esse processo foi acompanhado de outras atividades como divulgação na mídia e processos de formação dos educadores envolvidos.

### **3.6 Educação Inclusiva para crianças em situação de vulnerabilidade desenvolvida no município de São Carlos**

#### **3.6.1 A proposta de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Cultura**

Como já foi citado, a Educação Inclusiva articulava-se com os demais eixos, como mais uma das diretrizes educacionais da política educacional do município: democratização do acesso, da gestão, melhoria da qualidade de ensino e educação de jovens e adultos. Na abordagem de Educação Inclusiva buscou-se sua realização, durante todo o período da gestão, a integração e coerência com os demais eixos.

A diretriz de Educação Inclusiva constituiu-se em diferentes modalidades de intervenção: a Educação Especial para crianças com necessidades educativas especiais, a Educação para crianças em situação de vulnerabilidade e a Educação Étnico-Racial (SOLFA, 2004, p.01). Ressalte-se que neste trabalho há o enfoque da Educação Inclusiva para situações de vulnerabilidade, que por opção e facilidade de expressão será descrita como Educação Inclusiva.

Na exposição de Camargo, uma visão mais detalhada sobre a atuação da Educação Inclusiva pode ser encontrada:

[...] deveríamos trabalhar junto aos conselhos e às escolas, dentro desta visão da educação e da educação inclusiva, questionando as razões pelas quais estavam tirando aquela criança, jovem ou adolescente da escola, procurando entender melhor os processos internos e externos à situação e fazendo um trabalho para auxiliá-la a solucionar os assuntos internos ou a receber crianças, adolescentes e jovens de outras redes, fazendo com que estes permaneçam na escola (CAMARGO, 2003, p. 202)

Na diretriz “Democratização do Acesso” foi encontrada como um dos seus objetivos a atenção à crianças em situação de risco: “Criar programas de apoio para as crianças e adolescentes em situação de risco” (SÃO CARLOS, 2001, p. 4), apresentada como um desafio neste mesmo documento: “garantir a inclusão dos educandos no processo educativo, nas variadas faixas etárias, independente do gênero, etnia, opção sexual ou necessidades educativas especiais”.

A área de Educação Inclusiva para situações de vulnerabilidade segundo relatório interno da SMEC, em 2004 compreende o trabalho voltado às crianças e adolescentes em situações de risco social e pessoal e/ou vulnerabilidade,

[...] com o principal objetivo de garantir o acesso e permanência dos alunos na rede municipal de educação. Esse desafio pode ser traduzido em ações que viabilizem a superação de condições de violação de direitos dessas crianças e adolescentes, transposição as situações de exclusão, bem como no estabelecimento de condições favoráveis ao seu desenvolvimento. (SOLFA, 2004, p. 2).

Cabe considerar que nos próprios documentos da Secretaria observa-se essa variação na denominação desta área, inicialmente denominada como situações de risco pessoal e ou social e, posteriormente, como situação de vulnerabilidade. Pode-se inferir que essa denominação também sofreu o processo de amadurecimento, por estudos, por melhor

compreensão da área enquanto uma reflexão teórica e prática sobre essa atuação e conseqüente denominação.

A área apresentava-se como uma proposta inovadora e em implantação em alguns locais do país, por isso não existiam modelos a serem observados e seguidos. Assim, sua implementação foi um processo de construção de idéias acerca do tema, proposições de ações, busca e identificação de recursos que pudessem contemplar suas necessidades.

Na análise documental constatou-se que a orientação adotada para o desenvolvimento da Educação Inclusiva para situações de vulnerabilidade, correspondeu aos referenciais legais nacionais e internacionais e de direitos humanos, tais como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 8096/90, o Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, Declaração Universal de Direitos Humanos, entre outros documentos.

Observou-se que essa atuação esteve marcada principalmente por referenciais legais, com bases e indicativos sobre a efetivação dos direitos fundamentais, com principal destaque para a educação. Considera-se que a organização e atuação se deram num processo constante de reflexão, elaboração, implementação e avaliação das propostas.

Nesse documento, ainda puderam ser identificados eixos e princípios deste trabalho, capazes de contemplar a abordagem das situações consideradas de vulnerabilidade: como o papel da escola, a estrutura de trabalho em redes sociais, a busca de proteção às crianças; “[...] considerou-se o conceito e estruturas de redes sociais, como meio de fortalecimento e condições mais favoráveis as condições de vida e sobrevivência, seja comunitária, financeira, emocional” (SOLFA, 2004, p.2). Bem como a concepção de educação adotada: “a educação é vista como instrumento de acesso e superação as situações adversas, e a escola como lugar privilegiado de formação, vivências e aprendizados em comunidade” (Id, 2004, p. 2).

No relatório também são apresentadas as situações observadas e classificadas como de vulnerabilidade social, consideradas como

diferentes situações de violação de direitos e prejuízo ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, [...] com destaque para algumas situações: violência – física, psicológica, sexual; maus tratos, negligência, abandono; comportamentos recorrentes de agressividade; envolvimento e uso de drogas; crianças e adolescentes em situação de rua; envolvidos na prática de atos infracionais; abuso, violência e exploração sexual; reorganizações familiares que não apresentem condições favoráveis; situação socioeconômica de extrema dificuldade (SOLFA, 2004, p 01).

Observa-se uma variedade de situações sobre a denominação de situações de vulnerabilidade social, como já havia afirmado El- Khatib (1998). Posteriormente, quando realizada a análise dessas situações, foi possível observá-las e agrupá-las em algumas categorias. Frente às situações caracterizadas como de vulnerabilidade, integradas aos princípios de ação, houve a organização da abordagem na área em intervenções diretas e indiretas, da seguinte forma:

a) Intervenções Diretas:

- Intervenções junto às crianças, adolescentes e famílias indicados, como atendimentos, acompanhamentos, visitas domiciliares, assim como recursos técnicos de suporte e encaminhamentos necessários;
- Orientação aos gestores das unidades escolares, professores, funcionários;
- Estruturação de apoio pedagógico às escolas da rede municipal de educação;
- Articulação e encaminhamento aos serviços públicos e de rede de suporte, quando necessários, como apoio do Conselho Tutelar, atendimento psicoterápico, atendimentos de apoio à família, ao NAI (Núcleo de Atendimento Integrado), Vara da Infância e Juventude, entre outros;
- Participação em HTPCs, reuniões de formação de gestores;
- Implantação e supervisão de estágio para esta área.

b) Intervenções Indiretas:

- Articulação da rede de atendimento e proteção à criança e ao adolescente, integrando as ações tanto das secretarias municipais, como das entidades de atendimento;
- Formação de educadores, professores e gestores – [...] ocorreu em diferentes momentos com cursos específicos, na forma de orientações;
- Participação na equipe para levantamento de informações, de forma articulada, para a elaboração e trabalho do Mapa Prefeito Amigo da Criança – Fundação ABRINQ [...];
- Coordenação dos projetos sócio-educativos ou educação complementar;
- Formação de professores e educadores dos projetos sócio-educativos como ação integrada com as Secretarias Municipais de Educação e Cultura, Cidadania e Assistência Social, Esportes e Lazer (SOLFA, 2004, p. 2-3).

Observa-se que há uma diversidade de ações, juntamente com a hipótese de que isso possa ser um reflexo da diversidade das situações identificadas como de vulnerabilidade. Observa-se que as intervenções relacionam-se com o principal objetivo de se apresentarem como respaldo para a permanência das crianças e adolescentes no contexto escolar, e que indiretamente, melhorar a qualidade de vida e proteção dessas crianças. Compreende-se que algumas se constituem ações estruturantes, e outras, mediadoras para a condição de acesso e permanência escolar.

Há um desdobramento das ações em articulações necessárias, principalmente em três momentos: 1) os internos, junto à rede regular de ensino; 2) os externos, com a rede ampliada de serviços (saúde, cidadania, lazer, cultura), sejam eles governamentais ou não-

governamentais; e 3) o de sistema de proteção, como Vara da Infância e Juventude, Conselho Tutelar, entre outros.

Nos cadernos de registros pesquisados, essas questões também puderam ser identificadas e levantadas de forma complementar a esse relatório. A construção e implantação das condições estruturantes citadas, bem como das demais ações desenvolvidas foram identificadas desde o primeiro ano da gestão (2001), na fase de implantação da proposta, desenvolvendo-se em um crescente de ações e atividades ao longo de todo o período da gestão. Também são apresentadas detalhadamente a seguir.

### **3.6.2 Principais características dos atendimentos na área de Educação Inclusiva para situações de vulnerabilidade.**

No desenvolvimento do trabalho na área de Educação Inclusiva, a partir de identificação da situação de vulnerabilidade, existiram situações de acompanhamento direto ou indireto às crianças e aos adolescentes da Rede Municipal de Educação. A cada situação identificada de alunos encaminhados para o acompanhamento, eram feitos registros, anotações sobre estes procedimentos.

Para a análise do material de registros de atendimentos foi utilizada como base uma ficha de acompanhamento (modelo anexo), desenvolvida no segundo semestre de 2001 e aprimorada nos demais anos. Esta possuía algumas informações como: dados de identificação pessoal; a queixa apresentada que caracterizaria a situação de vulnerabilidade; quem era o responsável pela comunicação à SMEC; a descrição da situação; os procedimentos e encaminhamentos possíveis e os realizados, com datas do primeiro registro e das novas intervenções em cada caso.

Enquanto processo de pesquisa, foram realizadas a análise de dados, dos registros de todo o período dessa gestão, de 2001 a 2004, consideradas como amostra a totalidade de casos atendidos.

Com base nestes dados, há a possibilidade de compreender com maior profundidade a área de Educação Inclusiva, pois se considera que os registros dos atendimentos apresentam uma parte da materialidade desta proposta, que apesar de parcial, constitui um grande volume e com diferentes propostas apresentadas, vivenciadas e aplicadas.

Este material foi analisado e foi proposta uma categorização, que pudesse organizar as informações, pormenorizá-las e permitir outras observações e análises. Abaixo, apresentam-se as categorizações realizadas e uma breve descrição de suas definições, para sua melhor compreensão:

- **Situação:** corresponde à interpretação da queixa realizada - expressa como a situação de vulnerabilidade - apresentada no momento da comunicação. Em alguns casos, a classificação foi efetuada a partir de uma queixa genérica, sem prévia indicação da situação. Observou-se que, em alguns casos, na mesma queixa eram identificadas duas situações diversas para a mesma criança;

- **Procedimento:** trata sobre as ações empreendidas a partir da queixa, como meio de resolver a situação, bem como tentativas de buscar todos os encaminhamentos possíveis; por isso também foram encontrados mais de um procedimento por queixa;

- **Nível e modalidade educacional:** as situações foram levantadas por modalidade de ensino, correspondente às escolas e áreas de atendimento, tais como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Projetos de Educação Complementar. Apesar da possibilidade de identificação por unidades escolares, optou-se pela apresentação dos casos por nível e modalidade educacional, e não pela citação por escola, de forma a preservar a sua identidade;

- **Idade:** corresponde à idade da criança ou do adolescente no momento do registro da queixa e início de seu acompanhamento pela área;

- **Quem acompanhou:** meio de identificar efetivamente quem eram as pessoas que contribuíam com a atuação no caso, além da coordenadora;

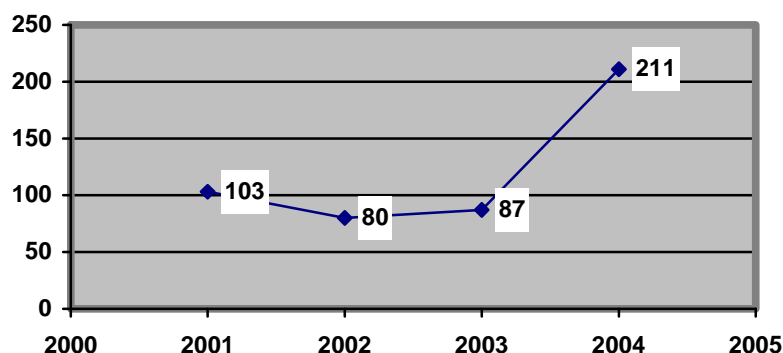
- **Forma de registro:** constitui-se na forma como inicialmente a situação foi apresentada. Embora o registro devesse ser feito como na Ficha de Acompanhamento, a partir do segundo semestre de 2001, observou-se que existiam outras formas de registros, como ofícios, anotações em folhas avulsas, cópias de material das escolas, entre outros.

A seguir serão apresentados os dados, informações e as análises feitas sobre os registros de atendimento realizados.

#### **a) Dados gerais**

Na análise dos registros de atendimento, quando analisadas as crianças e adolescentes identificados como em situação de vulnerabilidade, observa-se um número crescente de casos identificados, com exceção do ano de 2001, como pode ser observado no gráfico 1. Foram atendidos 103, 80, 87 e 211 crianças e adolescentes, nos anos de 2001 a 2004.

Gráfico 1 - Crianças e adolescentes identificados como em situações de vulnerabilidade pela área de Educação Inclusiva



Fonte: levantamentos feitos pela pesquisadora, com base em registros de atendimento da SMEC - 2001 a 2004

De forma geral, essa evolução crescente no número de casos por ano, pode ser considerada como decorrente da estruturação da área de Educação Inclusiva para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, que será analisada posteriormente.

Na análise de dados, observou-se, em 2001, que parte do número de atendimentos foi decorrente de uma alta solicitação de vagas na rede municipal de educação, e que se referia principalmente à Educação Infantil. Ocorreu que, na fase de transição da administração pública da gestão anterior para a analisada nesta pesquisa, não foram encontrados registros de demanda por matrícula na SMEC e nem em qualquer unidade escolar, referentes à necessidade de vagas para a Educação Infantil. Porém com o início das aulas, ocorreu uma grande busca de vagas para as crianças por parte da população interessada. Outro fator decorrente e complementar a este se referia a uma forma específica de encaminhamentos administrativos na SMEC, pois como esta busca de vagas foi intermediada pelo Conselho Tutelar e pela Vara da Infância e Juventude, manteve-se como responsabilidade da Coordenadora da Área de Educação Inclusiva, pois se compreendia que esta já possuía contatos estabelecidos com os dois órgãos. Posteriormente, com o aperfeiçoamento do processo para o acesso as vagas, o atendimento à solicitação e busca de vagas foi direcionado às coordenações dos respectivos níveis educacionais: Ensino Fundamental, Educação Infantil, bem como a Educação Complementar, porém ainda se mantiveram alguns registros, solicitando vagas provenientes da Vara da Infância e Juventude, porém com baixa incidência.

A informação de condição socioeconômica das crianças e adolescentes atendidos não constava da ficha de acompanhamento, porém, pela localização das unidades escolares e

outras características presentes, pode-se inferir que a maioria desse grupo foi composta por famílias em condições socioeconômicas precárias.

Quanto a informação referente ao gênero, embora não houvesse um campo específico para o seu registro, o seu levantamento foi realizado a partir do nome das crianças. Há casos em que pela forma como a situação foi registrada não foi possível a identificação do gênero da criança, conforme constatado em casos do ano de 2004.

Nos quatro anos, foi constatado em grande maioria crianças do gênero masculino. Em 2002, há o maior percentual de garotos, registrando-se 74% do total.

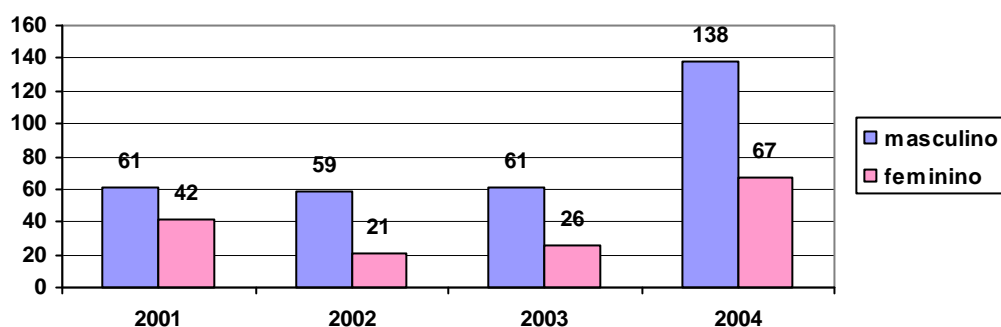
Nos estudos realizados por Marília Pinto de Carvalho no interior das escolas (2004, 2001), são observadas algumas situações que podem apresentar semelhanças com o quadro de identificação de um maior número de meninos atendidos pela Educação Inclusiva. Em seus estudos, tem observado uma predominância de meninos em salas de reforço escolar, fato que chama a atenção para as complexas relações entre aprendizagem e comportamento. Um dos aspectos também se refere como os professores colaboram com a formação de características de masculinidade ou feminilidade das crianças na escola, fato que poderá influenciar na expectativa quanto a comportamentos de meninos e meninas.

Apesar de essas concepções serem trazidas de fora para dentro da escola, Carvalho (2004) indica que é importante

questionar as práticas e relações escolares, a cultura escolar, como fontes igualmente importantes na construção de identidades de meninos e meninas, seja na reprodução de estereótipos e discriminações de gênero, seja na construção de relações mais igualitárias. (CARVALHO, 2004, p.38)

O gráfico a seguir apresenta a constatação relatada quanto ao gênero das crianças:

**Gráfico 2 – Gênero das crianças e adolescentes atendidos**



Fonte: Levantamentos feitos pela pesquisadora, com base em registros da SMEC - 2001 a 2004



O dado referente à idade foi considerado, como apresentado no primeiro registro feito sobre a situação identificada; em situações em que a idade não foi declarada, mas havia a citação da escola ou série correspondente freqüentada pela criança, foi realizado o registro correspondente a idade prevista para o nível educacional.

Para a diferenciação entre criança e adolescente, pautou-se na distinção apresentada no ECA, no art. 2º: “considera-se criança [...] a pessoa de até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos” .

Constatou-se, conforme os dados apresentados abaixo, que no ano de 2001 houve a predominância de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, cerca de 48,5%. Para os demais anos constatou-se o registro predominante para a faixa etária de 7 a 12 anos, correspondente ao período de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental; portanto, registros de crianças matriculadas no Ensino Fundamental, no 1º ciclo, e, também - pode-se inferir - em projetos de educação complementar.

**Tabela 3 - Faixa etária das crianças atendidas**

<b>Faixa etária</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
0 a 3	9	5	4	0
4 a 6	7	15	5	14
7 a 12	2	44	13	144
13 -15	0	16	5	9
ND 1ª – 4ª	42	0	58	0
ND 5ª – 8ª	3	0	2	42
ND Ed. Inf	34	0	0	0
Não ident.	6	0	0	2
<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>80</b>	<b>87</b>	<b>211</b>

Fonte: levantamentos feitos pela pesquisadora, com base em registros da SMEC - 2001 a 2004; ND, corresponde a faixa etária não determinada, assim ND 1ª a 4ª ; ND 5ª a 8ª; ND Ed. Inf – Idade não identificada, porém foi registrada segundo o nível educacional, respectivamente de 1ª a 4ªséries, 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e na Educação Infantil

Observando-se esses dados, pode-se considerar que os atendimentos eram feitos predominantemente a crianças, e, os procedimentos deveriam ser planejados e executados de acordo com as características dessa faixa etária.

Outro aspecto trata sobre a atenção que deve ser dada a essa faixa etária, de 07 a 12 anos, pois corresponde aos primeiros anos de escolarização, em que as dificuldades podem ser expressas e, como medidas de prevenção e apoio, podem ser implementadas ações de apoio às crianças conforme suas necessidades.

Cabe considerar que esse dado também coincide com a maior parte das matrículas da rede municipal para o ensino fundamental, de alunos matriculados predominante no período de 1ª a 4ª série.

O nível e a modalidade de ensino foram identificados na origem das queixas, quando ocorria também a identificação da escola e são apresentados como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e educação complementar. Também foram encontrados registros de atendimentos de alunos que não eram da rede municipal, os quais eram denominados como alunos externos.

Na tabela 3, essas informações podem ser apreciadas e verificou-se que nos quatro anos houve predominância de atendimento de alunos matriculados no Ensino Fundamental. Cabe destacar que esse dado chama a atenção, pois quando observado o número total de alunos da rede municipal de ensino, a maioria refere-se à educação infantil, mas como constatado, os atendimentos se concentraram no Ensino Fundamental.

Em termos do número de casos, após os alunos pertencentes ao Ensino Fundamental, em 2001, constatou-se um grande registro de atendimento de crianças que não pertenciam à rede municipal, fato observado no cruzamento das informações de um elevado número de busca de vagas naquele ano. Já em 2002, houve predominância de alunos dos projetos de educação complementar, quando foi verificado que a área de Educação Inclusiva passa a ter uma atuação mais intensa sobre esses projetos, coincidindo em alguns momentos com a coordenação e acompanhamento desses projetos pela coordenadora da área de Educação Inclusiva.

Em 2003, é constatado o registro significativo de 09 casos na educação infantil (somando-se as creches e escolas de educação infantil, com atendimento predominante de crianças de 4 a 6 anos); em 2004, há praticamente uma equiparação entre os alunos da educação infantil e da educação complementar.

**Tabela 4 - Nível e modalidade de ensino em que estavam inseridos os estudantes identificados como em situação de vulnerabilidade**

<b>Referência a Rede municipal de ensino</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
Educação Infantil	09	18	09	15
Ensino Fundamental	48	40	76	175
Educação de Jovens e Adultos	0	04	0	0
Educação Especial	0	02	0	01
Educação Complementar	0	13	1	16
Estudante externo	46	3	1	04
<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>80</b>	<b>87</b>	<b>211</b>

Fonte: levantamentos feitos pela pesquisadora, com base em registros da SMEC - 2001 a 2004

A informação quanto ao nível educacional coincide e corresponde ao verificado quanto à faixa etária identificada, predominantemente de 7 a 12 anos de idade.

Outro registro possível de ser analisado referiu-se à pessoa responsável pela apresentação da queixa. Encontrou-se uma predominância da queixa feita pelo diretor da escola. Tal fato era de se esperar, uma vez que havia uma orientação de que o diretor deveria ser o responsável por intermediar essas situações junto à SMEC, considerado como um procedimento organizado, bem como as responsabilidades legais atribuídas a ele, como em casos de violação de direitos, por exemplo, em situações de risco de evasão escolar (previstas na LBD). Essa responsabilidade do diretor na intermediação Escola-Secretaria também foi consolidada para outros procedimentos administrativos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

#### **b) Identificação das situações de vulnerabilidade**

A partir das fichas de acompanhamento, foi realizada a identificação quanto às situações compreendidas como de vulnerabilidade, feita a partir da primeira “queixa” registrada. Foi constatado que, em alguns casos, ocorreu para uma mesma criança a identificação de situações associadas. Desta forma, o número total de situações identificadas não corresponde ao número de crianças registradas.

Para a sistematização das informações, foi adotada pela pesquisadora, quando necessário, uma aproximação das queixas, registradas em situações identificadas, podendo-se obter uma classificação das situações de vulnerabilidade. Cabe destacar que, embora esse processo tenha ocorrido, foi uma opção didática, e que, devido à complexidade de situações vivenciadas pelas crianças, podem ocorrer situações associadas, umas como desdobramentos de outras.

Como resultado do processo de sistematização, observou-se uma variedade de queixas, que foram classificadas como 24 situações de vulnerabilidade diversificadas identificadas e uma indicação de situação não identificada. Como forma de compreensão sobre as situações registradas, apresenta-se abaixo uma breve explicação descritiva a partir do conteúdo das fichas e da elaboração da pesquisadora:

**Quadro 4– Descrição das situações de vulnerabilidade identificadas**

<b>SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADE</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
1. Abuso sexual (suspeita e constatação)	Suspeita ou constatação de violência sexual efetivada contra a criança, constatada pelo educador por mudanças bruscas de comportamento ou relato da própria criança, ou a partir da observação de situações de comportamento atípicas.
2. Dificuldades familiares	Presença de alguma dificuldade no interior da família, de diferentes ordens, como relacionamento marital, quadros de saúde mental, etc.
3. Agressividade	Presença de comportamentos efetivados pela criança, de forma verbal, ou física no espaço da escola.
4. Ato infracional	Identificação de ocorrência de pequenos furtos, entre outras.
5. Atraso de desenvolvimento neuromotor	Refere-se ao prejuízo do desenvolvimento global da criança
6. Comportamentos sexuais precoces para a idade	Expressão de situações, comportamentos, falas sobre assuntos e situações que não correspondem à compreensão e condutas sexuais para a idade. Em alguns casos pode estar associado à suspeita de abuso sexual.
7. Conflito entre a escola e família	Situações de falta de consenso entre escola e família, frente a eventos com os alunos, com solicitação da intermediação do órgão central, a SMEC.
8. Denúncia contra a escola	Situações de violação de direitos, comportamentos e condutas inadequados na escola, sentidos e apresentados pelas famílias à SMEC.
9. Denúncia contra a Guarda Civil Municipal	Situação de abuso de poder e autoridade, observação de conduta inadequada frente a uma situação.
10. Desnutrição	Carência nutricional, afetando o desenvolvimento global da criança.
11. Dificuldade de aprendizagem	Presença de processos de não-alfabetização, expressão e não-aprendizado.
12. Envolvimento em tráfico de drogas	Prática e envolvimento em situações que caracterizam venda, transporte, manipulação de drogas ilícitas.
13. Guarda irregular da criança	Adulto que se apresentava como responsável pela criança, porém sem documento oficial que constataste esta atribuição.
14. Indisciplina	Comportamentos de inquietação no interior da sala de aula, desrespeito com professores e colegas de sala, desrespeito com as regras presentes.
15. Maus tratos (suspeita)	Constatação de marcas, como arranhões, manchas, hematomas, no corpo da criança, referentes à ocorrência de agressões físicas.
16. Necessidade de apoio socioeconômico	Presença de dificuldades socioeconômicas nas famílias das crianças demandando um apoio, para complementação de renda e para outros recursos materiais.
17. Necessidade de transferência de escola	Verificada por solicitação, frente a uma nova realidade da família e reorganização de vida, como mudança de bairro, separação dos pais.
18. Negligência familiar	Ausência de cuidados básicos relativos à criança, como de higiene, apresentação pessoal, descaso moral.
19. Problemas no transporte escolar	Ocorrências constatadas durante o transporte de alunos, principalmente da zona rural, que são trazidos para as escolas do município.
20. Risco de evasão escolar	Constatado um número elevado de faltas da criança, sem justificativa pela família ou responsável.
21. Saúde mental	Verificação de quadros de adoecimento, que demandavam avaliação e tratamento, como depressão, alterações graves de comportamento, etc.
22. Situação de rua	Vivência da criança em situações sem supervisão, na rua, pode estar associada à mendicância, ao trabalho infantil, à negligência familiar.

23. Solicitação de vaga	Procura da RME para matrícula de criança, principalmente de alunos da rede estadual, por busca de proximidade da residência, por problemas de saúde.
24. Uso de drogas	Constatação de envolvimento ou uso de substâncias entorpecentes, lícitas e ilícitas.
25. Situação não identificada	No registro eram apresentadas todas as informações da criança, porém sem um relato que pudesse se caracterizar como uma queixa.

Fonte: Elaboração e levantamentos feitos pela pesquisadora, nas fichas de acompanhamento da área de Educação Inclusiva para situações de vulnerabilidade - 2001 a 2004

As situações correspondem, em sua maioria, a violações dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, que se materializam no seu cotidiano, como precárias condições socioeconômicas, dificuldades de acesso à saúde, difícil convivência familiar, entre outras. A presença de processos de violência transpassa também as situações identificadas, manifestada por diferentes naturezas, como a violência física, psicológica, sexual, moral e a negligência.

O direito à educação sofre interferências para sua efetivação em plenitude, pois as situações identificadas provocam esta constatação, como o risco de evasão escolar, dificuldades de aprendizagem, entre outras. Além desses aspectos diretos e explícitos, pode-se considerar que as demais situações apresentadas também geram prejuízos a um desenvolvimento escolar de qualidade. Um outro ponto possível de denúncia e conflito apresenta-se contra as instituições, seja contra a própria escola, ou outras que estejam próximas.

Há também registros efetivados de situações desencadeadas pelas próprias crianças, como pequenos furtos, uso ou tráfico de drogas, comportamentos de agressividade, etc. Neste trabalho tais situações não são compreendidas como fatos isolados, mas em sua complexidade, com relações e interações anteriormente vivenciadas, tais como privação material, emocional, social, que implicam a ocorrência de comportamentos, alguns considerados como de conduta anti-social.

Como já citado, ao longo do período pesquisado há um grande número de situações identificadas. Na tabela a seguir é apresentado um panorama geral.

**Tabela 5 - Situações de vulnerabilidade identificadas no período de 2001 a 2004**

<b>SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADE</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>Total</b>
Abuso sexual - suspeita	0	2	2	7	11
Acompanhamento familiar	1	0	2	4	7
Agressividade	3	17	6	8	34
Apoio socioeconômico	0	0	0	1	1
Ato infracional	0	0	1	0	1
Atraso de desenvolvimento neuromotor	1	0	0	0	1
Comportamentos sexuais inadequados à idade	0	2	1	2	5
Conflito escola família	0	0	1	1	2
Denúncia contra a Guarda Civil Municipal	0	0	1	0	1
Denúncias contra a escola	0	3	1	4	8
Desnutrição	2	0	0	1	3
Dificuldade de aprendizagem	6	2	0	3	11
Evasão escolar / risco	32	6	54	159	251
Guarda irregular	0	1	1	0	2
Indisciplina	0	12	3	3	18
Maus tratos - suspeita	3	7	3	7	20
Não identificada	0	1	0	0	1
Negligência familiar	1	20	9	11	41
Problemas no transporte escolar	0	0	0	2	2
Saúde mental	0	1	2	3	6
Situação de rua	0	1	1	8	10
Solicitação de vaga	90	3	0	12	105
Tráfico de drogas	0	1	0	0	1
Transferência escolar	0	2	1	0	3
Uso de drogas	0	0	1	1	2
<b>Total</b>	<b>139</b>	<b>81</b>	<b>90</b>	<b>237</b>	<b>547</b>

Fonte: Levantamento feito nas fichas de acompanhamento e registros do período – SMEC

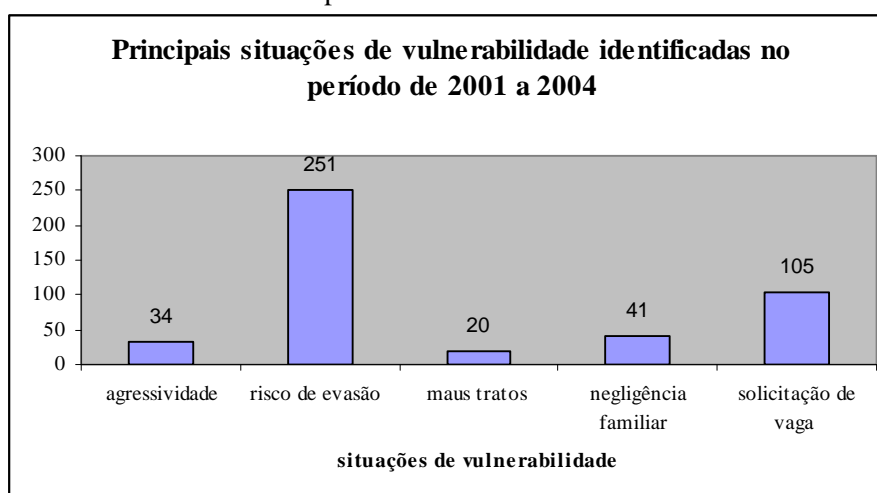
Quanto à informação percentual sobre a predominância de determinadas situações, foi constatado, ao longo dos quatro anos, a partir dos números de identificações realizadas, os seguintes resultados: risco de evasão escolar (46%); solicitação de vaga na rede municipal (19%); negligência familiar (7,5%); comportamentos de agressividade (6%) e maus tratos (3,6%).

Acredita-se que apesar do número significativo de registros, este ainda pode ser considerado abaixo do número real de ocorrências e situações de vulnerabilidade existentes. Na constatação do trabalho puderam ser identificadas algumas condições para esta inferência, tais como a natureza das situações, consideradas muitas vezes pela escola como ‘não sendo um problema da educação’; a falta de preparo e iniciativa por parte dos gestores para a identificação e solicitação de apoio; bem como a Educação Inclusiva apresentar-se como uma

proposta em construção e implementação, com procedimentos ainda em fase de elaboração e em formação para os gestores das unidades escolares e educadores.

No gráfico 3 é expresso em números absolutos o registro das cinco (05) principais situações de vulnerabilidade identificadas. Esse grupo apresentado representa 82% das situações identificadas, e, portanto, pode-se considerar sua relevância no cotidiano escolar e dessa forma, a possível necessidade do estabelecimento de procedimentos, ações e propostas para minimizar ou prevenir sua ocorrência, seja na organização das políticas educacionais, seja na proposta pedagógica da escola.

**Gráfico 3** – Principais situações de vulnerabilidade identificadas no período de 2001 a 2004



Fonte: Levantamento feito pela pesquisadora nas fichas de acompanhamento da área no período de 2001 a 2004.

A partir da análise dos dados, pode-se inferir que o risco de evasão escolar apresenta-se como conseqüência de outras situações já geradas no interior da escola e na vida da criança, expressa pelas faltas injustificadas e numerosas. Neste estudo não houve condições para um aprofundamento de quais seriam as possíveis causas dessas situações, porém nos casos em atendimento foram observadas dificuldades dos pais em organizar a rotina diária da casa; a dificuldade para com o exercício de autoridade como alguém responsável e que deve orientar a criança, a falta de incentivo e estímulo para conduzir os filhos à escola. Esta situação poderia caracterizar-se como negligência ou ausência de responsabilidade dos pais em relação às crianças, porém tal fato revela o nível de importância dada pelos pais à escola, dada a sua história pessoal, com pouca expectativa e dificuldade de compreender os diferentes

papéis sociais, tanto da escola na formação da criança, como de sua responsabilidade e atribuição em conduzi-la à escola.

**Tabela 6 – Principais situações de vulnerabilidade identificadas**

Item	PRINCIPAIS SITUAÇÕES IDENTIFICADAS	2001	2002	2003	2004
1	Comportamentos de agressividade	3	17	6	8
2	Indisciplina	0	12	3	3
3	Maus-tratos	3	7	3	7
4	Negligência familiar	1	20	9	11
5	Risco de evasão escolar	32	6	54	159
6	Solicitação de vaga na RME	90	3	0	8
7	Abuso sexual	0	2	2	7
8	Dificuldade de aprendizagem	6	2	0	3
9	Situação de rua	0	1	1	08

Fonte: Levantamento feito pela pesquisadora a partir de registros de atendimentos – SMEC

Na tabela 6, além das cinco situações anteriores são apontadas quatro outras situações que apresentam um número expressivo em um ou mais anos, como um fato a ser observado e referem-se às situações de suspeita de abuso sexual, dificuldades de aprendizagem, indisciplina, situação de rua.

Nos anos de 2003 e 2004, os dados se destacam: o risco de evasão escolar, que se referia ao registro e identificação de um elevado número de faltas por estudante no ensino fundamental, o que comprometeria seu aproveitamento e sua permanência na escola.

Contudo, há uma responsabilidade legal do gestor (diretor) das unidades escolares, no ensino fundamental, para, a partir da identificação de um número excessivo de faltas, após desencadear procedimentos internos, realizar a comunicação da situação ao Conselho Tutelar

Art. 56: Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I – maus tratos, envolvendo seus alunos; II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III – elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990, p. 21).

É interessante ressaltar a obrigatoriedade de notificação também para as situações de maus-tratos quando identificadas. Apesar de numericamente ser, enquanto registro, muito diferentes das demais situações, são identificadas situações de maus-tratos e comportamentos de agressividade. Cabe ressaltar que, em vários registros, foi possível constatar a identificação dessas duas situações conjuntamente, fato que pode indicar que há correspondência entre a violência física sofrida e a agressividade expressa pela criança, ou seja, a agressividade pode ser uma manifestação de uma situação vivenciada de maus-tratos.



Em 2001, a Portaria n.º 1.968, de 25 de outubro de 2001, do Ministério da Saúde, estabeleceu a obrigatoriedade de comunicação ao Conselho Tutelar de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra crianças e adolescentes, também por profissionais da saúde e responsáveis técnicos do Sistema Único de Saúde. Esse aspecto decorre de uma preocupação crescente com a identificação de situações de vulnerabilidade e formas de proteção às crianças.

Ainda em 2001 é observado, frente ao total de situações, seis (06) casos com dificuldade de aprendizagem, fato que não ocorreu nos demais anos do período em análise. Cabe considerar que, preferencialmente, tais situações eram encaminhadas e registradas pela educação especial. Esse fato nos remete aos dados apresentados em outros estudos e confirma-se pelo direcionamento das situações de dificuldades de aprendizagem para atendimento na educação especial.

Os casos de negligência familiar são predominantes em 2002, seguidos por situações de comportamentos agressivos pela criança e de indisciplina, com número de caso muito próximos. Como citado anteriormente, essas situações podem manifestar-se em decorrência da primeira. Há um eixo comum nessas situações relacionado aos processos de violência, que prejudicam o desenvolvimento da criança.

Neste ano de 2002, houve uma significativa redução no número de indicações de risco de evasão escolar. O fato é compreendido, não como se não tivesse ocorrido, mas como um procedimento frágil, não-sistemático, tanto pela SMEC, como pelas escolas, que continuavam levando as informações diretamente ao Conselho Tutelar, conforme constatado em conversas com os gestores das unidades escolares.

Cabe destacar que, embora com um baixo número em 2002, aparece o registro de casos de abuso sexual, fato significativo devido à observação de dificuldades nesta identificação e, também, à presença de um *tabu e temor* por parte das escolas em fazer a denúncia.

Em 2003, ocorre a predominância das situações de risco de evasão escolar (54), e, em índices menores, a existência de negligência familiar (9) e comportamentos de agressividade (6).

Em 2004, há repetição desta identificação, embora com um aumento no número total de registros: 159 casos para risco de evasão escolar, 11 para negligência familiar e 8 para comportamentos de agressividade. Um aumento significativo de registros ocorreu para as situações de maus-tratos (7), abuso sexual (7) e criança em situação de rua (8). Nos anos anteriores, a identificação de casos de situação de rua foi pouco expressiva.

O registro de solicitação de vagas foi considerado, em 2001, como um registro de exceção, como já explicado.

Pode-se considerar que tais situações, identificadas como de vulnerabilidade, apresentam um eixo comum: a presença da violência, como citado, expressa de diferentes formas. Essa constatação aponta para a importância da abordagem de situações no cotidiano da escola, tanto de forma preventiva como interventiva, pois nesse espaço há a possibilidade de “expressão” de tais situações experiências vivenciadas pelas crianças e adolescentes, fato que merece atenção da equipe escolar.

A complexidade dessas situações sugere a importância de sua abordagem de forma integrada com outras áreas como a da saúde, da assistência social, dos serviços clínicos e terapêuticos, dos espaços de proteção, assim como com os projetos de educação complementar, os de abrigo entre outras medidas de proteção e possibilidades.

Conforme afirma Umaia El-Khatib há a constatação de algo comum na identificação das crianças em situação de vulnerabilidade:

O que é peculiar a todas elas, é a exclusão dessas crianças e adolescentes da “condição de sujeito de direitos”, na medida em que se encontram privadas do acesso a condições mínimas para seu desenvolvimento, enquanto “pessoas em condição peculiar de desenvolvimento”, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente. [...] Excluídos e expostos, transformam-se, inversamente em “sujeitos” de uma luta injusta pela própria sobrevivência (EL-KHATIB, 2001, p. 08, grifo da autora).

### **c) Principais procedimentos adotados**

No mesmo registro das queixas, posteriormente classificadas como situações de vulnerabilidade, observou-se também uma diversidade de procedimentos para determinadas situações. Esse fato também foi constatado na identificação dos procedimentos empreendidos, que foram classificados e analisados a partir de duas fontes principais - as fichas de acompanhamento e os cadernos de registros - com dados confirmados ou ampliados por informações das entrevistas.

Inicialmente, é apresentada a sistematização e a análise possível a partir das fichas de acompanhamento, seguida pelos dados dos cadernos de registros.

Ao longo dos quatro anos podem-se constatar trinta e três (33) procedimentos diferentes alguns com características complementares aos outros. Tais procedimentos foram identificados no quadro 5, apresentado a seguir:

**Quadro 5 – Identificação dos procedimentos realizados no período de 2001 a 2004**

<b>Item</b>	<b>Procedimento</b>
01	Acompanhamento por equipe de psicólogos especializados em abuso sexual
02	Acompanhamento direto à criança, realizado em atendimento individual
03	Acompanhamento integrado com a Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social
04	Acompanhamento terapêutico - Terapia Ocupacional
05	Encaminhamento para avaliação clínica
06	Averiguação
07	Rastreamento – busca de vagas nas escolas municipais
08	Desenvolvimento de projeto na escola por grupo de alunos, sob orientação da área de Educação Inclusiva
09	Discussão de casos com Conselho Tutelar (CT)
10	Encaminhamento à Fonoaudióloga
11	Encaminhamento ao CT – feito diretamente pela escola
12	Encaminhamento ao CT – feito pela SMEC
13	Encaminhamento clínico (médico)
14	Encaminhamento para atendimento de Psicologia
15	Encaminhamento para a Vara da Infância e Juventude
16	Acompanhamento de alunos realizado em grupo, feito pela coordenadora da área de Educação Inclusiva
17	Informação ao Juiz da Vara da Infância e Juventude
18	Integração com a equipe de Educação Especial
19	Integração com profissionais da Unidade Básica de Saúde
20	Matrícula na Rede Municipal de Ensino
21	Reorganização (adaptação) da escola para inclusão de estudante
22	Orientação à escola, feita ao diretor
23	Orientação ao professor (a)
24	Orientação ao CT, via ofício
25	Orientação de família
26	Transferência escolar feita a pedido dos pais da criança
27	Participação em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) nas escolas
28	Procedimentos administrativos – relatórios, estatísticos, etc.
29	Acompanhamento, inserção de estudante em Projeto de Educação Complementar
30	Organização de apoio pedagógico individualizado
31	Reserva de vaga para próximo ano
32	Visita à escola
33	Visita domiciliar à família da criança

Fonte: Levantamento feito pela pesquisadora a partir de registros de atendimentos – SMEC

A partir da numeração atribuída a cada tipo de procedimento é apresentada a seguir uma tabela, com as quantidades de cada um, identificadas:

**Tabela 7 - Principais procedimentos adotados**

Item	Procedimento	2001	2002	2003	2004	Total
01	Acompanhamento por equipe de psicólogos especializados em abuso sexual	0	1	0	4	5
02	Acompanhamento direto à criança, realizado em atendimento individual	2	19	13	37	71
03	Acompanhamento integrado com a Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social	0	1	0	2	3
04	Acompanhamento terapêutico - Terapia Ocupacional	0	0	1	2	3
05	Encaminhamento para avaliação clínica	0	0	0	1	1
06	Averiguação	0	4	9	19	32
07	Rastreamento – busca de vagas nas escolas municipais	50	0	0	05	55
08	Desenvolvimento de projeto na escola por grupo de alunos, sob orientação da área de Educação Inclusiva	0	1	0	0	1
09	Discussão de casos com Conselho Tutelar (CT)	01	3	8	7	19
10	Encaminhamento à Fonoaudióloga	0	0	1	0	1
11	Encaminhamento ao CT – feito diretamente pela escola	0	2	13	156	171
12	Encaminhamento ao CT – feito pela SMEC	37	29	57	16	139
13	Encaminhamento clínico (médico)	0	1	3	1	5
14	Encaminhamento para atendimento de Psicologia	0	1	2	0	3
15	Encaminhamento para a Vara da Infância e Juventude	1	3	2	1	7
16	Acompanhamento de alunos realizado em grupo, feito pela coordenadora da área de Educação Inclusiva	0	0	0	1	1
17	Informação ao Juiz da Vara da Infância e Juventude	0	3	1	1	5
18	Integração com a equipe de Educação Especial	6	7	0	4	17
19	Integração com profissionais da Unidade Básica de Saúde	0	0	0	1	1
20	Matrícula na Rede Municipal de Ensino	14	4	4	4	26
21	Reorganização (adaptação) da escola para inclusão de estudante	0	1	1	0	2
22	Orientação à escola, feita ao diretor	3	30	26	17	76
23	Orientação ao professor (a)	1	8	4	11	24
24	Orientação ao CT, via ofício	7	0	0	0	7
25	Orientação de família	5	12	7	8	32
26	Transferência escolar feita a pedido dos pais da criança	0	1	0	0	1
27	Participação em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) nas escolas	1	1	3	3	8
28	Procedimentos administrativos – relatórios, estatísticos, etc.	0	1	1	2	4
29	Acompanhamento, inserção de estudante em Projeto de Educação Complementar	0	0	1	1	2
30	Organização de apoio pedagógico individualizado	0	0	1	0	1
31	Reserva de vaga para próximo ano	0	0	0	1	1
32	Visita à escola	0	5	1	3	9
33	Visita domiciliar à família da criança	0	3	2	6	11

Fonte: Levantamento feito pela autora nas fichas de acompanhamento – período de 2001 a 2004

Para o ano de 2001 a análise dos dados e informações das fichas e cadernos sugere que nos procedimentos empreendidos houve a predominância do rastreamento de vagas, decorrente do fato de grande busca de vagas, seguido de encaminhamentos ao Conselho Tutelar (CT) feitos pela coordenação de Educação Inclusiva/SMEC, efetivação de matrículas (este fato decorre da constatação que vários casos de solicitação de vaga deram-se por medida judicial, como medida de proteção, por meio da Vara da Infância e Juventude, e, conseqüentemente, tinham que ser atendidos), ofícios em resposta às solicitações do CT e ações de integração com a equipe de Educação Especial.

No ano de 2001 e 2002, período inicial do trabalho da gestão em estudo havia pouca distinção para a Rede Municipal de Ensino da diferença existente entre as atuações de Educação Inclusiva para a Educação Especial e a para situações de vulnerabilidade. Coincidentemente, há destaque para o registro de discussão de casos de dificuldade de aprendizagem, que posteriormente ficaram sob a responsabilidade da Educação Especial.

Nos anos de 2002 e 2003, há uma semelhança entre os três procedimentos com maior incidência, embora ocorra alternância em suas posições: encaminhamentos feitos pela coordenação de Educação Inclusiva/SMEC ao CT, orientações à escola feitas ao gestor da unidade pela coordenadora pedagógica da área e acompanhamento direto da criança. Esses três procedimentos, muitas vezes foram desenvolvidos de forma complementar e concomitante em uma mesma situação identificada.

A comunicação ao CT visava principalmente a possibilidade de aplicação de medidas de proteção, previstas no art. 101 do ECA, de acordo com as competências deste órgão, bem como efetivar um comunicado de situações que pudessem se enquadrar em violação de direitos, embora ocorresse o acompanhamento sistematizado pela Educação Inclusiva.

Para ilustração dessa combinação de ações, um exemplo pode ser citado, implicando na análise entre a situação identificada e os procedimentos adotados. Nos casos classificados como de risco de evasão escolar, eram registradas muitas faltas do estudante à escola e, como procedimento mais adotado, tinha-se a prática de comunicado direto da escola ao CT, em atenção a determinação do ECA, seguida de entrega de cópia do documento à SMEC. Dessa forma, a partir desse comunicado, eram desencadeadas ações pela área de Educação Inclusiva, que pudessem colaborar para a necessária agilidade nos procedimentos, para além da orientação legal da comunicação, capazes de garantir maior proteção à criança pela escola em sua área de abrangência. Tais ações eram efetivadas por meio de um maior número de contatos com a escola e com o Conselho Tutelar, para a intermediação dos dois órgãos. Também eram realizadas reuniões entre a Coordenação de Educação Inclusiva e o CT, de

forma a ampliar as ações e sistematizá-las, abordando situações de várias escolas, com planejamento e desenvolvimento de ações comuns e colaborativas.

É importante considerar que, embora ocorresse acompanhamento direto da criança em situações de evasão escolar, este procedimento ficava predominantemente sob a ação da própria escola. Nesta medida foram desencadeadas ações como a entrega de carta e bilhetes aos pais para comparecimento a escola; idas até a casa das crianças, entre outras.

Em 2003, com a presença de estagiários na área, foi possível uma ampliação do acompanhamento do estudante (via direção de escola), em contato direto com o mesmo e quando necessário em visitas domiciliares, fato também favorecido pela entrada de uma assistente social na equipe de trabalho da SMEC.

Devido à diversidade de procedimentos, e com a possibilidade de algumas aglutinações entre eles, propôs-se uma reclassificação dos tipos de procedimentos em 04 (quatro) algumas categorias, mais abrangentes:

- **Atendimento direto à criança e sua família** – compreende ações de atendimento à criança, orientação aos pais, realização e orientação a grupo de alunos, visita domiciliar entre outras;
- **Ação junto à escola** – orientação feita à direção da escola (ao diretor ou assistente de direção da unidade); orientações a professores; reuniões em horários de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); visitas de observação e orientação aos educadores (professores e funcionários) da escola;
- **Ações junto à Rede de Atendimento Integral e Proteção** – subdividida em contatos e atuações conjuntas, de caráter colaborativo e integrado, por exemplo, com o Conselho Tutelar para discussões de casos e para o estabelecimento de procedimentos; ações conjuntas com a área de saúde; com a Vara da Infância e Juventude; encaminhamentos diversos a partir da necessidade dos alunos e da situação identificada (atendimento psicológico, acompanhamento clínico, para o CT, entre outros);
- **Procedimentos internos, administrativos à área de Educação Inclusiva e à SMEC** – com a proposição de ações para averiguação das situações; para verificação de vagas existentes; para integração da própria equipe de trabalho; produção e elaboração de atos e processos administrativos, como a elaboração de relatórios, ofícios, registro das situações, entre outros.

A tabela 08 (seis) a seguir, expressa os dados reorganizados nesta nova classificação.

**Tabela 8 – Categorias de procedimentos efetuados no período de 2001 a 2004.**

ITEM	Categorias agregadas por tipos de procedimentos	2001	2002	2003	2004	Total
A	Atendimento direto à criança e sua família	07	35	22	51	115
B	Ações junto à escola	05	46	40	36	127
C	Ações junto à rede de atendimento integral e de proteção	46	45	88	192	371
D	Procedimentos internos, administrativos à área de Educação Inclusiva e à SMEC	70	15	11	35	131
Totais de procedimentos		128	141	161	314	748

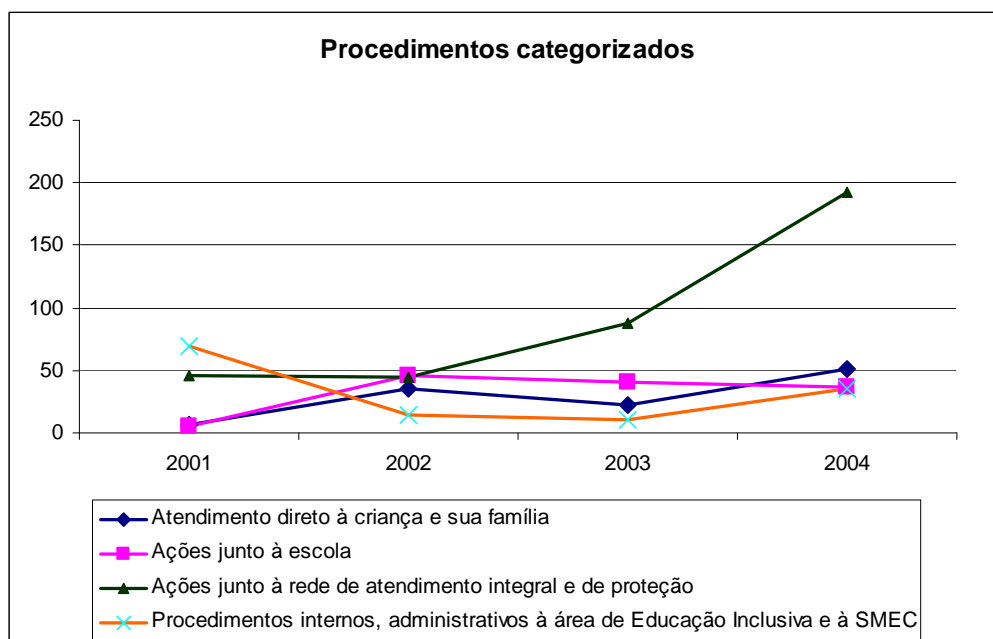
Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados das fichas de acompanhamento e cadernos de registros.

A análise da tabela permite observar que a cada ano ocorre a predominância de uma categoria de procedimentos. Em 2001, há predominância de procedimentos administrativos; em 2002 de ações junto às escolas, com proximidade muito grande de ações junto à rede e em 2003 e 2004 de ações junto à Rede de Proteção Integral.

A predominância, no ano de 2001 de procedimentos administrativos, pode ser considerada como um reflexo da situação de embate político que marcou o primeiro ano desta gestão, pois eram constantes as solicitações e requerimentos de esclarecimentos, sobre as ações que vinham sendo empreendidas. Assim, ocorriam em grande volume a elaboração de ofícios, respostas a processos internos, contatos e articulações com a Vara da Infância e Juventude, Conselho Tutelar, entre outros.

O gráfico elaborado a partir da organização dos procedimentos em categorias apresenta a evolução e o quadro de procedimentos existentes no período de 2001 a 2004.

Gráfico 4 – Evolução dos atendimentos realizados (2001-2004)



Fonte: levantamento de informações feito pela autora a partir dos dados das fichas de acompanhamento e cadernos de registros no período de 2001 a 2004.

Ao se retomar o número de crianças identificadas em situação de vulnerabilidade em cada ano, apresentado no gráfico 1 e relacionando-o ao número de procedimentos (apresentado no gráfico 05), fica evidente o fato de que os procedimentos eram adotados, na maioria das vezes, de forma articulada e complementar entre eles, com uma média de 1,5 a 2 procedimentos para cada criança.

Embora seja necessária uma relativização quanto ao número absoluto de procedimentos, dada a diferença no número de casos nos diferentes anos, observa-se que os procedimentos de ações junto à Rede de Atendimento e Proteção apresentaram uma evolução crescente ao longo dos quatro anos. Provavelmente, o motivo para isso se deve ao fato que com a estruturação dessa área, também foram sendo estabelecidos novos contatos, formando-se uma rede para esses atendimentos, foram assim criadas diferentes aberturas e conexões com muitos integrantes da denominada rede de proteção. Tal aspecto pode ser avaliado como positivo na estruturação da Educação Inclusiva por possibilitar maior suporte e apoio à rede municipal de ensino, apesar dos desafios enfrentados.

Uma análise complementar as fichas de atendimento foi feita, mediante a pesquisa em cadernos de registros de trabalho deste período. Neles foram encontrados, com detalhamento,



alguns procedimentos citados, bem como outros, que apesar de não estarem registrados nas fichas de acompanhamento, colaboravam, ou mesmo, estruturavam possibilidades para o atendimento de determinada situação.

Mantém-se a possibilidade de distinção entre as ações desenvolvidas, porém com subclassificações dessas em pequenos agrupamentos, que, embora assim apresentados, integram-se uns aos outros. A classificação efetivada para os procedimentos que constam das fichas de acompanhamento, também foi adotada, porém com pequenas alterações que se mostraram necessárias e puderam complementar as informações. Cabe destacar que essa classificação é realizada como uma opção da pesquisadora, e que nos materiais originais tais ações são apresentadas na forma de seqüência temporal, como um único registro.

Os procedimentos, concretizados entre as ações e atividades podem assim ser identificados e detalhados:

**a) Atendimento direto à criança e ao adolescente**

- **Intervenção direta no acompanhamento de crianças e adolescentes**, caracterizadas como atendimentos individuais, em grupos, orientações aos pais, complementadas com orientação ao gestor escolar (diretor), ao pessoal da equipe escolar; realização de encaminhamentos e monitoramento de sua efetivação;

**b) Ações junto à escola:**

- **Apoio e orientação pedagógica:** foram identificadas a participação da coordenadora da área de Educação Inclusiva em reuniões nas escolas, nos HTPCs, com diretores, com comissões das escolas, com o Conselho de Escola;

**c) Ações junto a rede de atendimento integral e proteção:**

- **Estabelecimento de parcerias e articulações:** ocorriam como busca pelo estabelecimento de parcerias para a ampliação da proposta e aprofundamento das questões que surgiam na área de Educação Inclusiva, sob diferentes aspectos. Seja como apoio acadêmico, em parcerias com universidades locais, com realização de estudos e pesquisas sobre a realidade das crianças, supervisões de casos, projetos desenvolvidos conjuntamente; seja na rede de atendimento, com reuniões e trabalhos em parceria com a área de saúde e assistência social; participação na elaboração do Plano Municipal Integrado de Segurança Pública entre outros.

**d) Procedimentos internos à SMEC, que puderam ser subdivididos em duas categorias:**

- **ações estruturantes das diretrizes educacionais propostas pela SMEC:** referem-se ao envolvimento da coordenadora da área em ações gerais da Secretaria, com o objetivo de

estruturar a política educacional pretendida, e realizada em conjunto com outros membros da equipe de trabalho da SMEC, tais como: implantação do Conselho de Escola em toda a rede municipal de ensino, com posterior acompanhamento das suas atividades, como formação dos conselheiros; participação no Conselho Municipal de Educação, no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, em reuniões de equipe; em planejamento estratégico; em cursos de diretores das unidades escolares; em atividades do projeto Comunidades de Aprendizagem; no Projeto Férias; integração com as atividades do projeto Escola do Futuro<sup>18</sup>; planejamento e organização para a realização das Conferências Municipais de Educação; estudo e proposição de mudanças no processo de atribuição de aulas, buscando-se adequação de perfil para a seleção de educadores dos projetos sociais, entre outras;

- **ações estruturantes da área de Educação Inclusiva:** participação em HTPC; reuniões de comissões de trabalho; formação continuada na área de garantia de direitos; participação em movimentos de luta por questões relacionadas aos direitos de crianças e adolescentes, como no Movimento contra a Redução da Idade Penal; estudo de lei para prevenção da evasão escolar, entre outros marcos legais; reconhecimento de experiências similares a Educação Inclusiva de outras cidades; estabelecimento e sistematização de procedimentos para essa área; organização e implantação de estágio na área; acompanhamento dos projetos de educação complementar – governamentais e não-governamentais; discussão do projeto político pedagógico desses locais.

Nesta direção, puderam ser identificados, como principais componentes desta rede, até 10 (dez) integrantes, além dos profissionais da educação, podendo ser citados: representante do Conselho Tutelar; representantes das duas Secretarias Municipais – a de Saúde e Assistência Social e Cidadania – representantes da Vara da Infância e Juventude; participação de profissionais da rede de serviços de saúde, como médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos; da rede de assistência social, como assistentes sociais, gestores de centros comunitários entre outros.

Como resultado dessa abertura para “novas parcerias” e constituição da rede, pode ser citada a consolidação de um apoio significativo à rede municipal de ensino, por meio de um profissional da área de psicologia, respaldado por uma equipe de apoio, especializada em

<sup>18</sup> - Escola do Futuro – espaço integrado às Escolas Municipais de Educação Básica – EMEBs, organizado com biblioteca, sala de multiuso, espaço para exposições culturais.

- Comunidades de Aprendizagem – forma de organização da escola, para sua democratização e maior aproximação da comunidade. Para maiores detalhes verificar: MELLO, Roseli Rodrigues de, Comunidades de Aprendizagem: Democratizando Relações entre Escola e Comunidade. (UFSCar). GT: Movimentos Sociais e Educação/n.03, FAPESP. Anped, 2003. Disponível: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br); Franco, Izabel M. et al. Biblioteca tutorada: democratização do conhecimento e da informação em comunidades de aprendizagem. Disponível em [www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/316pdf](http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/316pdf). Acesso em 22/01/2008.

acompanhamento de casos de abuso sexual. Em algumas situações, além dos procedimentos de comunicação ao CT e da orientação à escola, esse profissional era contatado para uma ação rápida, com início do processo de averiguação, tanto para apoio no procedimento de diagnóstico da situação, como para o atendimento à criança e sua família.

Outro exemplo de contato entre os integrantes da rede pode ser sinalizado na relação estabelecida com o CT, quando foram realizadas diferentes ações, como discussão e estabelecimento de procedimentos comuns e sistematizados frente a algumas situações, como de maus-tratos e abuso sexual; planejamento e realização de visitas domiciliares em momentos comuns e em conjunto (SMEC, escola e CT) quando a situação exigisse essa atuação.

Porém um fato observado foi a ausência de um registro formalizado de instrumentais e documentos que pudessem consolidar e socializar essas combinações em procedimentos e parcerias, tal como o estabelecimento de ações comuns junto a toda a rede municipal de ensino. Na maioria das vezes, tais procedimentos eram tratados de forma verbal e comunicados entre as equipes envolvidas, isto é, a SMEC, o CT e das escolas envolvidas nas situações.

A diversidade de procedimentos, bem como o desenvolvimento de ações associadas indicam que as situações de vulnerabilidade apresentam-se como complexas, que não podem ser abordadas com atuações isoladas, particularizadas.

Considera-se que é importante a identificação da singularidade e particularidade de cada situação de vulnerabilidade, o que irá indicar a necessidade e atenção de diferentes atores sociais em interação e dos procedimentos a serem adotados. Nesse campo discute-se o papel da escola, que pode agir como o identificador de tais situações e, mediante isso, promover a articulação e encaminhamentos necessários. Com essa atuação a escola se constituiria como um agente de resiliência, ou seja, aquele que colabora para a superação de situações adversas.

O detalhamento de algumas dessas ações, permite compreender melhor a estruturação desta proposta, A seguir são apresentados alguns exemplos.

Eram realizadas pela SMEC em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania e a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, reuniões de formação continuada com professores dos projetos de educação complementar, com frequência semanal. Desse grupo participavam educadores de projetos de educação complementar, tanto governamentais, como não governamentais, mas que possuíam convênio com a Prefeitura Municipal. Apesar de algumas especificidades em metodologias de trabalho, os projetos

possuíam características comuns entre si, fato que possibilitou uma aglutinação para essas formações. Entre as características destacavam-se: a faixa etária (atendimento de 7 a 12 anos); a maioria das crianças participantes apresentava dificuldades socioeconômicas, eram moradoras de bairros periféricos; predominava na proposta pedagógica dos projetos atividades esportivas e de recreação; em alguns casos era realizado o “reforço escolar”, como apoio as atividades escolares, entre outras.

Os projetos de educação complementar eram compreendidos como possibilidade de apoio e proteção às crianças em vulnerabilidade, com participação no período contrário ao da escola, bem como uma possibilidade de ampliação de vivências culturais e sociais com referências positivas e significativas para tais crianças.

Um desafio comum era incrementar a discussão e práticas para fortalecimento da cidadania das crianças atendidas, bem como refletir sobre metodologias e formas de relacionar-se com a rede de educação formal e outros serviços, como os de saúde, assistência social, que poderiam ser integrantes ao atendimento prestado as crianças. Buscava-se assim a troca de estratégias e experiências relacionadas às praticas de educação complementar, com construção de procedimentos comuns e criação de um sistema de garantia de direitos às crianças e adolescentes atendidos, o que poderia configurar uma nova estrutura de atendimento articulado.

Outro procedimento para o enfrentamento das questões de vulnerabilidade, observado em detalhes pelos cadernos de registros, foi construído nas reuniões em HTPCs, com docentes e funcionários, quando a partir de questões levantadas na escola, relacionadas aos problemas de violência escolar, a comportamentos diferenciados de alunos, e principalmente, às situações de agressividade, desenvolvia-se uma reflexão sobre as possibilidades de superação da realidade da própria escola, por meio da participação integrada dos diferentes segmentos que a compõe, como pais, professores, funcionários, direção, com apoio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, através da Coordenação de Educação Inclusiva.

Como forma de enfrentamento de algumas situações, em algumas escolas foram desenvolvidas atividades e propostas estruturadas a partir da discussão de escola inclusiva como a “Gincana da Primavera” e o projeto “Futuros Talentos”<sup>19</sup>, que visavam a participação de alunos em atividades culturais, esportivas, como meio de discussão de regras, limites,

---

<sup>19</sup> Projetos desenvolvidos no interior das escolas com a participação de adolescentes e pais; havia o estímulo ao protagonismo juvenil nessas propostas, buscando-se a participação ativa de crianças e jovens. O primeiro referia-se a uma gincana, em que as provas e competições abordavam valores de cooperação, integração e solidariedade. No Projeto “Jovens Talentos”, adolescentes (como monitores) colaboravam com crianças da escola, com atividades artísticas, como aulas de música, dança e desenho.

convivência solidária, cooperação, bem como o estímulo e estruturação de condições para o exercício do protagonismo juvenil.

Outro desdobramento dava-se no estabelecimento de ‘combinados’ no interior da escola, isto é, da elaboração dialogada e democrática de procedimentos comuns e alinhados, frente a uma determinada situação apresentada por algum aluno, realizada por todas as pessoas do quadro de funcionários da escola.

A participação do Conselho de Escola e o envolvimento de seus membros com as questões de vulnerabilidade também ocorreram de forma a ser destacada. Em uma das escolas, frente a uma situação recorrente de agressividade de um grupo de alunos, com faixa etária muito baixa – cerca de 8 anos – e depois da identificação de situações familiares relacionadas, foi solicitada a intervenção da área de Educação Inclusiva. Para o desenvolvimento do trabalho na escola foi feita a aproximação junto ao Conselho de Escola, isto é, ações articuladas ocorreram a partir de sua solicitação à SMEC e houve a participação, o planejamento e a intervenção nessa situação de forma integrada entre a coordenadora da área e de membros desse Conselho. Cabe ressaltar que esta intervenção foi bastante provocativa, pois houve a necessidade de formação dos conselheiros, concomitante ao processo de intervenção para a compreensão do problema, de forma um pouco mais aprofundada. Esse processo de formação e intervenção abordou temas como agressividade, comportamento familiar e preconceitos presentes na sociedade. A partir disso, mesmo que temporariamente, é que estruturou-se com a participação dos conselheiros, um grupo de apoio e referência aos pais das crianças identificadas como em vulnerabilidade.

Outra ação na área de formação de educadores deve ser ressaltada, sobre a temática de educação inclusiva. A partir de uma proposta de formação que abordou a temática de Direitos da Criança e Adolescente, ocorreu o projeto “Gerando Cidadania”. Este se constituiu por um curso de formação continuada, com atividades presenciais e com trabalho de campo a ser desenvolvido pelos participantes, sob orientação. A temática referiu-se à garantia de direitos e outros temas relacionados - Diversidade e Etnia, Sexualidade, Drogas, Família e Violência. Um dos objetivos era a formação de um grupo de multiplicadores sobre a temática. Com o processo de formação dos educadores e com os projetos desenvolvidos na forma de trabalho de campo, foi possível a sistematização dessas práticas e a publicação do livro Gerando Cidadania - reflexões, propostas e construções práticas sobre direitos da criança e do adolescente, publicado em 2004, como meio de disseminar esses temas.

O processo de formação dos educadores, associado ao aproveitamento e reflexão sobre suas práticas, saberes e posterior, sistematização dessa experiência como conteúdos no livro,

pode ser considerado como um processo de valorização profissional, também devido ao reconhecimento entre os pares e respeito por saberes e práticas desenvolvidas.

Na análise de atuação da área de Educação Inclusiva, observa-se que foram abertas diferentes *frentes* de ação pública. Acredita-se que esse fato tenha ocorrido pela complexidade da questão, bem como pela necessidade de ações articuladas e de relacionamento, tanto internos com a rede municipal de ensino, em seus diferentes níveis de ensino, como externos, com as diferentes Secretarias Municipais e instituições não-governamentais.

Embora a maioria das ações com vistas a construção de uma escola inclusiva, eram planejadas e buscadas conforme as necessidades previstas, também acredita-se que ocorreram ações não intencionais, devido à inovação e criação, de tais ações desta área, naquele momento. Nesse sentido, cabe destacar a necessidade de um processo de ação-reflexão-ação para o enfrentamento das questões sugeridas, pois este trabalho foi se dando no seu dia-a-dia, numa construção progressiva. Pode-se considerar que, embora seja positivo este processo, diversas ações e procedimentos ainda ficaram na forma de projetos e mesmo quando implementados não foram com a intensidade que poderiam ter sido efetivados.

Como uma área em implantação e complexa, observa-se um grande volume de atuações e possibilidades, porém a uma análise concreta revela ainda uma fragilidade na sistematização das ações e no planejamento delas. Houve o início de propostas e seu acompanhamento por um determinado tempo, porém não foi observada uma constante regularidade na frequência dos acompanhamentos e das propostas de sistematização. Acredita-se que se isso estivesse mais bem sistematizado e organizado poderia ter fortalecido a compreensão acerca do tema de inclusão e da visão sobre as crianças em vulnerabilidade. Com a regularidade e permanência de ações e registros considera-se que as pessoas envolvidas poderiam ter a oportunidade potencializada para uma reflexão mais consciente, crítica e também inovadora, na busca de soluções para as questões que se apresentavam.

Embora reconhecendo a natureza das ações desenvolvidas em um processo de continuidade, observa-se, em poucas situações, a conclusão sobre determinados assuntos, com a identificação de um momento de avaliação e conseqüente reflexão sobre as propostas e ações realizadas.

A ausência de um registro sistematizado, mais elaborado pode ser justificado por alguns motivos, entre eles, o da novidade da proposta e da pouca experiência na sistematização, como prioridade da intervenção e da atuação política, ficando o registro em segundo plano. Aparentemente, tratava-se de uma situação prática, voltada à resolução das

situações que se apresentavam. Assim, embora fosse feito o registro, compreende-se que a prioridade estava no atendimento das crianças e dos adolescentes com agilidade e com abrangência, por tratar-se de situações de violação de direitos e risco.

Também, mediante os registros dos procedimentos, acredita-se na possibilidade de ressaltar o potencial criativo, de ação, dos diferentes atores sociais envolvidos, pois em diferentes situações, a partir do estímulo, da formação, das reflexões e do estabelecimento de confiança e de relações de cooperação, as pessoas envolvidas puderam buscar alternativas para o enfrentamento das situações e empreender propostas e apoios. Em geral, há um discurso da dificuldade de participação dos pais, do pouco interesse e envolvimento das pessoas junto à escola, porém talvez haja a necessidade de se rever as formas como são solicitados a sua participação e seu envolvimento na escola.

Um último aspecto a ser considerado é que, embora quantitativamente não seja um atendimento maciço, abrangendo todas as necessidades de uma rede municipal de ensino, ele possui um caráter significativo por interferir sobre situações muito sérias e possivelmente danosas ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Considera-se que a construção de uma política com características de proteção especial, incluída na área de educação deveria ser compreendida como necessária para efetivação de direitos fundamentais daqueles em situações especiais, como as de vulnerabilidade.

No relatório final de trabalho desta área, pode ser identificada a referência a alguns resultados, como:

inserção da temática de inclusão social no projeto político pedagógico das escolas, alunos com maiores expectativas e reflexões sobre o seu projeto de vida, possibilidade de superação das desigualdades e vulnerabilidades sociais, instalação de acompanhamento sistematizado para esses casos(SOLFA, 2004, p.4).

Dessa forma, considera-se que há a necessidade de uma política de atenção no contexto da educação que promova a prevenção e minimize situações de vulnerabilidade vivenciadas pelos estudantes. E, que por constituírem-se como situações complexas, requerem a participação de diferentes atores sociais.

### 3.6.3 O cotidiano se apresenta... contando algumas histórias.

Como apoio à compreensão e à análise da política de inclusão, optou-se pela exposição de algumas situações cotidianas. Os casos descritos são exemplos concretos das informações e dados apresentados anteriormente, mas com detalhamento da identificação das situações e um possível desfecho.

#### Caso 1

*Era um dia de trabalho, estávamos na Secretaria ainda nas primeiras horas da manhã, logo no primeiro semestre da gestão. Por solicitação da Diretora de Departamento, eu e outra Coordenadora Pedagógica, fomos até uma escola de ensino fundamental averiguar a situação de uma possível expulsão de estudante.*

*Na escola, conversamos inicialmente com a diretora da unidade para as primeiras informações sobre o que estava acontecendo. Foi-nos relatado que por uma decisão do Conselho de Escola, após todas as medidas possíveis, a aluna “Juliana”<sup>20</sup> havia sido convidada para transferir-se para uma nova escola. Após essa breve conversa, como estava acontecendo uma reunião de professores - era horário de HTPC - fomos convidadas e aceitamos participar desse encontro.*

*- Ela é muito agressiva!*

*- Agora vocês vão defender essa menina?,*

*- A família é desestruturada, nem a mãe dá conta dela...*

*- Foi uma decisão do Conselho de Escola, a escola tem autonomia para suas decisões...*

*Essas eram algumas das principais frases expressas pelos professores, em meio ao tumulto gerado quando nossa presença foi comunicada pela diretora da escola, como uma intervenção da SMEC sobre o caso de Juliana...*

*Durante os momentos que se seguiram os argumentos foram apresentados no sentido de a Secretaria tomar conhecimento da situação e juntamente com a escola buscar uma melhor solução para o caso, pois se tratava de uma responsabilidade da Secretaria de garantir o direito à educação para todos, principalmente àqueles com maiores dificuldades, já que eram princípios que deveriam ser materializados.*

---

<sup>20</sup> Nome é fictício para preservar a identidade da criança



*Era uma das primeiras reuniões das coordenadoras da SMEC na escola com todo o grupo.*

*Tentando entender melhor a situação, solicitamos as documentações referentes ao acompanhamento da estudante, na forma de registros em Livro de Ocorrência, Atas do Conselho de Escola, bem como tentamos conversar com alguns professores envolvidos e, por nossa solicitação, com essa estudante e sua mãe.*

*Os motivos alegados para a conhecida “transferência compulsória” eram comportamentos agressivos da garota em relação aos seus colegas de sala e a outros estudantes da escola, acrescidos de desrespeito aos funcionários, professores e diretora da escola. As medidas adotadas pela escola foram as punições formais, como advertências por escrito, comunicação aos pais, visando à mudança de atitude. Além disso, também já havia ocorrido a suspensão da aluna. Estes fatos tinham se iniciado em anos anteriores, sendo tal situação comunicada ao Conselho Tutelar.*

*Numa intervenção imediata, a transferência foi proibida pela Secretaria, visando o acompanhamento da situação e a busca de uma melhor alternativa, que não a exclusão. Neste sentido, foi considerado que, apesar das atitudes apresentadas pela escola, nenhuma representava um apoio efetivo que pudesse colaborar com mudanças no comportamento da estudante. Após esse momento seguiu-se um período de acompanhamento da adolescente, de sua família, com frequência semanal, com a realização de sucessivas reuniões na escola, com conversas com integrantes do Conselho de Escola, com encaminhamentos necessários, entre outras medidas. No interior da SMEC essa situação foi comunicada à Secretária de Educação, Diretora de Departamento e conforme estabelecido, partilhado também em reuniões gerais de equipe.*

Quais eram as questões implicadas nesse acontecimento? Como se expressava a política educacional de inclusão?

A situação de vulnerabilidade é aqui expressa pelos comportamentos agressivos que a estudante apresentava na escola, porém sem muita clareza dos motivos para tal. As especulações estão presentes, algumas preconceituosas sobre suas companhias, seus desvios de comportamento e a irresponsabilidade da família. A escola, frente a essa realidade, utiliza-se dos recursos, que se podem denominar de burocráticos, desde as advertências até a transferência, “previstas no regimento interno”. Com a participação do Conselho de Escola,

toma a decisão da “transferência compulsória”. Porém observam-se dificuldades na compreensão e conseqüente enfrentamento dessa situação.

O direito à educação para todos deve ser respeitado, porém, no cotidiano, limites são impostos à sua concretização.

Entende-se que esse é o panorama de processos iniciais de exclusão, quando por um conjunto de fatores – a dificuldade expressa pelo estudante, a da escola em oferecer apoios adequados, a falta de apoio externo – propõe-se como medida paliativa a expulsão, como uma possibilidade de que em outro espaço, ocorra uma modificação quase mágica de seus comportamentos.

A escola é o cenário das relações sociais e de suas expressões. Nesse caso, a vulnerabilidade ganha expressão, contendo em si contradições. A escola é o local onde a violência é expressa, manifestada. Apesar do conflito, é o espaço de convivência, de referência e pertencimento para o aluno.

Considera-se que, por si só, essa situação já seria bastante complexa, porém cabe lembrar que o cenário envolvido abrangia interesses políticos e ideológicos bastante diferentes, com posicionamentos da escola e de uma rede de educação conservadora, que buscava classificar seus alunos.

Em seus estudos, François Dubet (2003) afirma que, frente às transformações sociais deste século, a escola também foi atrelada aos mecanismos de exclusão. O autor analisa a exclusão, não apenas como uma categoria do sistema social, mas também como uma das dimensões da experiência escolar dos estudantes.

No processo histórico também ocorreu uma transformação da visão sobre os estudantes das classes populares, que passaram a ser considerados como excluídos, ou difíceis. Nesse sentido, a escola se transformou e também transformou suas representações. Mas cabe lembrar que ela também tem sido ameaçada pela violência em geral, com a vivência de desordens, gangues, roubos, insultos, que também contribuem para a exclusão social no seu interior.

O problema da exclusão escolar “aparece como uma ameaça difusa de exclusão relativa e revela uma contradição essencial da escola quanto ao lugar que é reservado ao sujeito e às suas responsabilidades” (DUBET, 2003, p. 40).

Cabe lembrar, ainda, que a escola enfrenta situações de contradição, pois, mesmo com a adoção de princípios norteadores, como igualdade, solidariedade, educação como direito de todos, tais princípios não são efetivados em plenitude no cotidiano. Ao contrário, a escola apresenta-se também como meritocrática, com classificação dos indivíduos por mérito e

desempenho, determinados pessoalmente por responsabilidade do próprio estudante com diferenciações entre grupos. Essas contradições são muito frequentes no meio escolar.

O autor considera que a subjetividade dos estudantes pode ser então dominada por essa contradição do sistema: “A exclusão não é somente um fenômeno sistêmico, objetivo, é também uma experiência subjetiva de exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação” (DUBET, 2003, p.41). Frente a essa condição, sentindo-se ameaçados, os estudantes reagem, criando estratégias com diferentes padrões de comportamento tais como o retraimento e conflito.

A primeira reação, o retraimento – apresenta-se como uma forma silenciosa: os alunos se abandonam ao ritualismo escolar, ao respeito exterior às regras, ao mesmo tempo em que se liberam subjetivamente de qualquer envolvimento escolar (BARRÈRE, 1997, apud DUBET, 2003). Essa atitude pode ser considerada como uma estratégia de racionalidade, pois o aluno, compreendendo que ainda preserva um pouco de sua dignidade e auto-estima, resolve não participar da disputa do jogo. É percebida por professores como uma crise de motivação, de proteção contra os desafios escolares.

O outro comportamento desenvolvido é a estratégia do conflito, quando ocorrem reações à violência da escola, como agressões contra os professores, roubos de materiais etc. Esse segundo tipo de violência é entendido pelo autor como um protesto não declarado e uma maneira de o estudante construir sua honra e dignidade contra a escola. Ele também é marcado por ambigüidades, pois tem um desejo frustrado de assimilação escolar, assemelhando-se mais a um tumulto, a um comportamento inadequado que a um protesto.

Nessas duas situações, as reações dos alunos excluídos antecipam sua exclusão, mas ocorre que essas condutas advêm das situações e das próprias tensões escolares.

Embora a escola possa ser agente e reprodutora da exclusão social e da violência, compreende-se que, sob uma perspectiva de cidadania, em relação aos direitos fundamentais, práticas escolares pautadas na compreensão e respeito às singularidades dos sujeitos envolvidos podem criar possibilidades de contraposição, sem ser permissiva com a desordem ou atos de violência. Nessa condição, a escola pode contribuir com processos de transformação, bem como constituir-se em um espaço de proteção e suporte social, e assim minimizar a vulnerabilidade.

Uma diretora de outra unidade escolar ao abordar a mesma temática, expressa a compreensão de que a escola pode tentar apoiar essas crianças a saírem dessa realidade de exclusão, comprometendo-se com uma relação direta com elas, ao estabelecer um *olhar mais atento* sobre a sua realidade. Esse olhar é citado como um recurso que permitiria identificar as

situações de risco, os problemas e dificuldades que uma criança possa estar enfrentando no ambiente externo e refletidos no interior da escola,

Qualquer comportamento, mudança de comportamento que a gente perceba naquela criança a gente tem que estar dando atenção... perceber que ela tenha este problema. Isso só acontece quando a gente consegue fazer um pouco mais parte da vida da criança, do cotidiano da criança. Porque lá as próprias crianças no olhar, na carência que vinham abraçar a gente, vinham conversar; na agressividade, em que queriam chamar a atenção ... o olhar de brincar, o nosso de chamar a atenção, “chamar para a vida”. (Gestora)

Ressalte-se a perspectiva de compreensão da vulnerabilidade de crianças e adolescentes, como uma condição que se apresenta frente a dois aspectos concomitantes e que se complementam:

- o da vulnerabilidade ou desfiliação (inexistência social) vivenciado e experimentado por essas crianças, identificado como um processo coletivo; e
- a experiência subjetiva, individualizada, que se tem como vivência personalizada frente às situações e que influencia a formação da sua identidade.

Considera-se que esses dois aspectos são fundamentais para a identificação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade no contexto da educação, e que requerem abordagens conseqüentes, atuações que contemplem a experiência vivida e possam oferecer alguma condição de superação.

Como um fenômeno multifacetado, a abordagem não se mostra particularizada; há a indicação da construção de propostas que se dêem nas relações sociais, interpessoais, com apoio das ações integradas e intersetoriais que possam contemplar os processos de intersubjetividade, fato que poderá contribuir com construções e ações mais saudáveis para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Tomar consciência de que os sujeitos só se constituem frente ao Outro, em um dado contexto, isto é, assumir o caráter inexoravelmente intersubjetivo da construção de nossas identidades pode nos ajudar a conceber novas estratégias e técnicas de ação (AYRES et al., 2003, p.137)

Ayres et al. apontam aspectos relevantes para ações de prevenção e cuidado na área da saúde, mas que, compreendendo também as inter-relações entre os diferentes saberes e ciências, pode-se buscar colaboração na área de educação: intervenção estrutural e intersetorial, organização comunitária, construção de cidadania, ativismo político, ação jurídica e direitos humanos.

Uma tal ampliação de objetos e estratégias torna claro que as ações de redução de vulnerabilidade não podem se tornar efetivas e operacionais se as mantivermos restritas à esfera institucional da saúde. A ação intersetorial é fundamental. No mínimo saúde e educação, mas, quando conseguimos articular também as áreas de trabalho, bem-estar social, jurídica e cultural, as chances de melhores resultados se expandem proporcionalmente (AYRES, 2003, p.136).

A educação inclusiva pensada como uma política educacional dava-se nesse cenário, articulando diferentes fatores envolvidos. Inicialmente, acredita-se que pode dar sustentação ideológica, como expressão do direito à educação para todos, e em seguida, como esse poderia se efetivar no cotidiano escolar, com busca de novas propostas, apoios e suportes, necessários para enfrentar essa situação.

Como procedimentos da área de Educação Inclusiva, frente a uma queixa e levantamento inicial da situação apresentada era realizado um planejamento inicial para a intervenção. Inicialmente essa se dava com a atuação direta da coordenadora pedagógica da área de Educação Inclusiva, e, quando necessários eram feitos encaminhamentos e articulações com a rede de proteção integral, como foram demonstrados na análise dos procedimentos.

Nesse caso, depois de diferentes contatos estabelecidos, ocorrida a proposta de apoio e, a partir da aceitação pela estudante, iniciavam-se encontros semanais com a coordenadora pedagógica responsável pela área de Educação Inclusiva, com a participação da mãe, quando solicitada.

Concomitantemente aconteciam reuniões com pessoas da escola, principalmente com a diretora e os professores, quando eram estabelecidos procedimentos, discutidas possíveis estratégias para a permanência da estudante, com qualidade, na escola. Como já citado, não deveriam ser estabelecidas atitudes coniventes com a violência ou permissivas ao comportamento da estudante, mas que ocorresse um equilíbrio nas ações.

Também, buscando-se ampliar a possibilidade de suporte social, foi proposto acompanhamento terapêutico à estudante e sua mãe. Outra atenção necessária nessas abordagens foi a de não ‘medicalizar’ as situações, restringindo a manifestação desses comportamentos a uma situação individual, como uma manifestação clínica.

Porém, como uma política em implementação, cabe destacar que, analisando-se essa situação, observou-se que ocorreu, durante todo o tempo, a presença marcante de uma disputa

de poder, principalmente da escola, em querer afirmar sua “autonomia” e defender sua posição, independentemente das conseqüências para a estudante envolvida.

Considera-se que o apoio oferecido pela Área de Educação Inclusiva como parte da estrutura de atendimento da SMEC à rede municipal de ensino, pode ampliar a visão e compreensão dessa realidade, bem como promover um suporte à escola para o enfrentamento dessas condições de vulnerabilidade manifestadas no seu interior. Assim, ampliam-se as possibilidades de sua atuação, em busca da garantia do direito à educação, em condições tão complexas e multifatoriais.

E foi um final feliz? Sabendo mais da história...

Apesar das intervenções, ao final do ano por decisão da aluna e de sua família, ocorreu a transferência de escola... Dois anos depois, recebemos a notícia de que ela havia voltado à escola agora no período noturno, após alguns períodos de evasão.

## **Caso 2**

*Há denúncias contra uma professora, com acusação feita pelos pais da criança, pois ela apresentava marcas de beliscões, após a aula. Os pais foram ouvidos por profissionais da equipe da SMEC e explicado que ocorreria um processo de acompanhamento da situação. No processo de averiguação junto à escola, foi realizado inicialmente o contato com a diretora da unidade escola, seguido do contato com a professora em questão. Para os demais profissionais da escola, a situação foi inicialmente mantida sob sigilo e abordada posteriormente como meio de prevenir outras situações.*

*A abordagem com a professora deu-se de forma a poder ouvi-la sobre as situações que envolviam a aluna em questão. Segundo seus relatos, ela considerava um absurdo a reclamação feita pelos pais e apesar de temer maiores represálias, passou a relatar a situação diária da criança e dessa família na escola. Na maioria dos dias a criança vinha à escola com roupas de manga longa, independente do clima, mesmo em dias de calor. Apresentava um comportamento de vergonha e retraimento, com poucas amizades entre os colegas de sala. Um parente da criança procurou a escola informando suspeitas de abuso sexual e maus tratos. Tal fato coincidiu com a atitude de questionamento da professora em relação aos pais da criança, que posteriormente fizeram a denúncia contra a professora sobre marcas no corpo da mesma.*

*Tentando conhecer mais a criança, foram levantadas informações junto à diretora e o seu registro na unidade escolar. Tratava-se de uma criança de 04 anos, que morava com a mãe e o padrasto. Esses dois alternavam-se no cuidado da criança, trazendo - a para a escola.*

*Como procedimento houve um contato com o Conselho Tutelar para que ele pudesse encaminhar uma conduta frente a essa situação e, concomitantemente foi estabelecido o apoio de profissional especializado em estudos sobre abuso sexual. Essa parceria havia sido estabelecida como um meio de no ambiente escolar tentar identificar comportamentos e situações que pudessem confirmar a suspeita de abuso e acelerar procedimentos de acompanhamento para a criança identificada.*

*Com a intervenção do Conselho Tutelar, a criança e sua família passaram a receber acompanhamento, com orientações gerais, e com atendimentos na área de psicologia.*

O abuso sexual é uma das situações que pode se manifestar no interior da escola, porém, ainda hoje, difícil de identificar e ser abordado por professores e pessoal da escola.

O abuso sexual pode ser definido, como "qualquer interação, contato ou envolvimento da criança em atividades sexuais que ela não compreende, não consente, violando assim as regras sociais e legais da sociedade" (Pires, 1999). A ocorrência do abuso sexual pode ser extremamente prejudicial ao desenvolvimento da criança, com a manifestação de diferentes sintomas, como comportamento de retraimento, isolamento, medo, desconfiança, problemas de aprendizagem, irritação, tristeza, comportamentos sexualizados, regressivos entre outros.

Em estudos que tratam do tema, há a informação de que os números exatos de crimes sexuais são subnotificados. Fator agravado pelo fato de o agressor, em casos de abuso sexual intrafamiliar, ser o pai em 69,6% dos casos.

A pesquisadora Raquel Brino considera que a escola mostra-se como local ideal para a detecção e intervenção junto aos casos de abuso sexual, principalmente pela função social da escola que visa a construção da cidadania e que oferece proteção à criança, e pelo fato de o principal agressor sexual encontra-se na família.

Somada ao fator de ampliar a proteção e o cuidado à criança, é prevista, no Estatuto da Criança e do Adolescente, a obrigação legal da notificação de casos de abusos sexual às autoridades competentes. O ECA no art. 56- I faz referência à denúncia para casos de maus-tratos; devido à natureza da situação de vulnerabilidade de abuso sexual, ela pode ser reconhecido também nesse item.

Porém, observa-se um cenário de desconhecimento do tema, ainda por parte do pessoal da escola, ou mesmo de medo em revelá-lo nas situações de suspeitas ou identificações, por diferentes motivos: medo de represálias, crença que pode ajudar mais a criança se não revelar a situação, visões religiosas e preconceituosas entre outros.

Há riscos em ações inadequadas, tanto pela exposição a pais que podem ser violentos e ameaçadores, que podem infligir danos tanto ao professor como à criança. Ainda, conforme Brino e Williams (2003), a recusa de procurar auxílio ou ajuda especializada e a tentativa de ajudar a criança, conversando com ela, fazem que o problema do abuso se perpetue, expondo a criança a um risco extremo.

Devido à complexidade da questão, bem como à busca de formas de abordagem, procedimentos foram estabelecidos na SMEC, que pudessem abranger essa questão no interior da escola, com encaminhamentos necessários à rede de atenção. A partir da identificação de manifestações de abuso sexual, ou mesmo de suspeitas, iniciava-se o acompanhamento da situação pela coordenação pedagógica da área de educação inclusiva, com orientações à direção da escola e aos professores envolvidos, e, quando possível, observação de comportamentos da criança na escola, com seus colegas, e situações que pudessem colaborar para uma possível identificação. Os casos, mesmo quando na forma de suspeita, eram denunciados, notificados ao Conselho Tutelar para os procedimentos de acompanhamento da criança e de sua família.

Em muitos momentos, optou-se pelo sigilo da denúncia, quando feito pela escola, ou mesmo pela Secretaria, como meio de prevenir a saída da criança da escola e possibilidade de continuar a acompanhá-la, evitando-se outros riscos.

Já no segundo ano de gestão, houve o estabelecimento de uma parceria com uma psicóloga especializada no assunto, para acompanhamento das crianças com suspeita dessa situação, como apoio aos demais encaminhamentos.

Também, a partir dessa aproximação e interesse da Secretaria, foram realizados cursos de formação continuada para professores da Rede Municipal sobre abuso sexual. Dada a possibilidade de identificação precoce, o curso foi realizado principalmente com professores de educação infantil e educação física. Um aspecto a ser considerado é que essa formação não abrangeu a totalidade de professores, porém existia a disponibilidade de informações, como materiais educativos e de apoio à rede, como serviço de assessoria, orientações da equipe da SMEC quando necessário.



O abuso sexual, infelizmente, poderá se manifestar em qualquer rede de ensino, independentemente de classe social, e que, devido aos sérios prejuízos causados por sua ocorrência merece total atenção.

Também por ser uma questão complexa, depende de outros parceiros e envolvidos no Sistema de Garantia de Direitos: Conselho Tutelar, políticas de assistência social, saúde, proteção em casos de processo judicial, atuação do Ministério Público, Vara da Infância e Juventude entre outros. A escola pode assumir o papel de desencadear o atendimento em rede, a partir de observações e efetivação da denúncia.

Tanto para a situação de vulnerabilidade, caracterizada pelo abuso sexual, como para outras manifestações que possam ocorrer, a integração da escola à rede de proteção integral constitui-se como um recurso essencial, seja para o atendimento das necessidades dessas crianças, seja para garantir sua proteção e seus direitos.

## **4. Considerações Finais**

Com o desenvolvimento da pesquisa, a articulação de informações, conceitos e estudos puderam ser constatados avanços na implementação da política de inclusão para estudantes em situação de vulnerabilidade, bem como desafios, que se constituem como dificuldades a serem enfrentadas na gestão de uma política educacional. Tais avanços e desafios podem ser transpostos a outras realidades, se forem consideradas suas condições particulares, tais como a caracterização dos problemas, a existência de recursos e potencialidades locais, as experiências de articulação que já existam, entre outras.

A efetivação do direito pleno à educação confirmou-se como um desafio, pois apesar de um propósito inicial, adotado, nesse caso, como uma das principais diretrizes de governo, observou-se a existência de um contexto de condições a serem superadas. Essas dificuldades concentravam-se em diferentes circunstâncias, como na disputa de poder, na compreensão por parte de educadores de uma proposta considerada inovadora em contraposição a práticas cristalizadas; a disponibilidade de recursos financeiros; a organização de equipes de trabalho entre outras condições.

A Educação Inclusiva apresentou-se com uma elaboração possível e de enfrentamento multireferenciado, policetado e complexo, quando feita a identificação das situações consideradas como de vulnerabilidade, evitando-se situações de evasão escolar e o atendimento de situações complexas na escola. Parte dessa complexidade dá-se pela compreensão de que as situações de vulnerabilidade “sempre estiveram presentes no interior da escola”, expressas nos comportamentos das crianças, nas relações estabelecidas, mas com dificuldade de serem abordadas, seja por preconceito, seja por falta de recursos para a intervenção, entre outros fatores.

Com a perspectiva de Educação Inclusiva, apresenta-se a possibilidade de ensino inclusivo, que demanda uma mudança em toda a política educacional, na interpretação do significado da educação e também no ambiente escolar, com implicações ideológicas, políticas, didático-metodológicas e de gestão educacional.

Nessa perspectiva há a possibilidade de convivência com as diferenças: de raça, etnia, credo, condição social, necessidades educativas especiais, gênero, entre outras, de forma respeitosa, considerando-se a diversidade presente na escola. A subjetividade de todos os atores implicados ganha relevância, seja pela contribuição que cada um pode oferecer, seja pela condição apresentada pela criança que pode merecer maior atenção.

Outro aspecto constata que a diretriz da Educação Inclusiva está vinculada ao estabelecimento de um processo democrático e emancipatório, com uma política educacional coerente com princípios de democratização do acesso e permanência dos estudantes, que

prime pela qualidade e efetivação dos direitos. Também são princípios necessários na sua materialização a solidariedade, a cooperação e a participação.

A estruturação dessa política pode ser o meio de materializar as formas de atenção, com atendimento e acompanhamento das crianças em situação de vulnerabilidade.

Com a implementação dessa proposta, espera-se da escola não só um processo de encaminhamento das situações identificadas como de vulnerabilidade, mas uma co-responsabilização e acompanhamento durante todo o processo vivenciado pela criança, junto com os demais atores que deverão se envolver.

A vulnerabilidade pode ser definida como uma situação vivenciada por crianças e adolescentes, em que ocorra a eminência e/ou violação de direitos fundamentais, com prejuízos ao desenvolvimento saudável, marcadas por processos de violência, que podem ser expressas de diferentes formas, tais como, abuso sexual, maus tratos, condições socioeconômicas precárias, risco de evasão escolar. Este estudo sinalizou a conceituação de vulnerabilidade, como situações adversas vivenciadas por crianças e adolescentes, contemplando duas dimensões: uma relacionada ao contexto social, com o risco de processos de desfiliação e inexistência social, e a outra com implicação dos processos de risco na subjetividade dos sujeitos.

Ainda quanto aos processos de mudanças necessárias, a concepção de vulnerabilidade também tem relevância, pois mostrou-se necessário, primeiro o seu reconhecimento, a possibilidade de identificação, para em seguida desencadear-se uma ação. Assim, situações que sempre estiveram presentes no cotidiano passam a ser desveladas e iniciadas possíveis abordagens.

É o início do desenvolvimento da capacidade de proteção e resiliência por parte do sistema escolar sobre a vida de seus estudantes. Esse fato revela possibilidades de uma atuação que contemple o desenvolvimento integral do educando.

Na ação, há a perspectiva de uma compreensão interdisciplinar sobre as situações de vulnerabilidade, com desenvolvimento de um olhar ampliado e articulado, por exemplo, entre saúde, educação e cidadania. Nessa proposta, a escola exerce um papel protetor sobre seus alunos e a comunidade em que está inserida e quando necessário, pode adotar a característica também de um espaço de proteção especial, como preconizado no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A formação de uma equipe multidisciplinar é essencial para a sustentação da proposta, tanto para a abordagem e compreensão das problemáticas identificadas, como pela necessidade de cobertura total dos casos identificados. Essa equipe poderia ser organizada

conforme a realidade de cada município, porém sugere-se a presença de profissionais como psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e pedagogos; a presença de estagiários, na experiência relatada, foi uma forma de complementar o trabalho realizado, mas também de possibilitar espaço para a formação de profissionais vivenciando a realidade educacional. No desenho desta atuação, acredita-se que os conhecimentos provindos de cada formação podem contribuir e enriquecer o trabalho pela inclusão.

Esse aspecto foi considerado como de fragilidade na realidade estudada, pois a coordenadora da área, era quem executava a maioria dos procedimentos, com posterior apoio de estagiários. Havia a discussão e integração com outros profissionais, porém que compunham equipes de outras Secretarias, como a de saúde, com outras atribuições, muito além do atendimento de estudantes da rede municipal de educação. Assim esse atendimento, apesar de significativo, mostrou-se insuficiente frente à grande demanda de casos e sua diversidade.

Essa equipe, também de acordo com a realidade de cada município, poderá integrar-se com outras, de serviços governamentais, como Conselho Tutelar, saúde, assistência social, entre outras. Principalmente as políticas de saúde e assistência social, também têm se organizado de forma descentralizada e identificadas com determinados territórios, o que facilita o trabalho local próximo a cada escola. Nesse sistema participativo de abordagem das situações podem ser promovidas discussões de caso, planejamento de ações conjuntas, fluxos de atendimento, como meio de resolver as situações de vulnerabilidade apresentadas por crianças e adolescentes.

Também podem ser desenvolvidos programas junto às outras instituições sociais, objetivando uma atuação integral do educando, enquanto cidadão. Para tanto são necessários, programas integrados, que podem ser adaptados a cada realidade, com sistematização de procedimentos, das práticas empreendidas, com a organização de um fluxo de atendimentos, com integração e participação de todos os integrantes desta rede. Assim, essa forma de política pública poderia contemplar o que está preconizado no ECA, a Rede de Proteção Integral.

Efetivar um processo de inclusão significa rever a lógica das ações punitivas, repressivas e de restrições, muitas vezes aplicadas nas escolas como únicas respostas à quebra de regras e aos problemas de comportamento. Em contraposição podem ser promovidos processos de participação, emancipatórios, que propiciem o protagonismo dos jovens, ou seja, sua participação ativa, interessada, responsável, assim como a das crianças e das famílias nas diferentes instâncias da escola e da comunidade do entorno.

A relação entre comunidade e escola é essencial, pois representa o espaço de relacionamentos, de reconhecimento do Outro, dos sujeitos; dá-se na constituição do espaço público, do que pode ser coletivo, como um outro lugar de socialização, com benefícios para todos os envolvidos. É uma interação significativa também por diferentes motivos: pela compreensão da realidade de vida das crianças pela equipe escolar, pela possibilidade de serem construídos, nesse espaço, o contato com novos horizontes, expectativas, tanto para crianças, como para suas famílias na busca da educação integral e um desenvolvimento pleno.

Outro aspecto refere-se à formação continuada de todos os educadores da rede de educação. Destaca-se esse aspecto como um ponto significativo na experiência estudada, pois foi observado um grande volume de cursos, encontros, bem como de diversidade de temas, envolvendo educadores de toda a rede, alguns realizados com o respaldo de universidades. E que, apresentam a necessidade de um processo continuado, consistente e planejado para possíveis reflexões e novas perspectivas.

Essa formação pode ser inicialmente realizada para a compreensão e identificação do que seriam as situações de vulnerabilidade, pois como constatado, elas estão presentes na escola, independentemente de sua abordagem. O fato de serem identificadas e de terem as primeiras abordagens ainda no interior da escola, facilita encaminhamentos favoráveis.

A diversidade de temas deve também ser considerada, pois podem se incluir, temas pedagógicos, questões de atualidade, de comportamento, entre outros, que poderão subsidiar práticas escolares diferenciadas. Sugere-se que também ocorram formações incluindo os diferentes atores da rede de atendimento, como profissionais de saúde, da assistência social, do Poder Judiciário, de conselhos, como meio de troca de visões, perspectivas de trabalho e possíveis ações articuladas entre essas áreas, que apóiem as escolas.

O investimento e programações que promovam a formação de pais, espaços de convivência, de socialização também são ressaltados. Podem ser materializados nas práticas escolares já existentes, como nas reuniões de pais, no conselho de escola, atendendo a interesses dos pais, bem como de necessidades locais a serem abordadas. Acredita-se que essa formação pode ser complementada com a participação de pessoas externas à escola, que contemplem as necessidades identificadas. Essa estratégia tem a possibilidade de ampliação das condições de suporte social para as famílias, bem como de estímulo à sua participação na vida escolar das crianças.

A disponibilidade de recursos financeiros, com previsão e execução de despesas no orçamento público, para essa área é imprescindível para que se concretize; com recursos previstos tanto no orçamento para a educação, como nas demais áreas, como saúde,

assistência social, esportes, lazer, entre outras. A lógica do trabalho intersetorial corresponde também a forma de organização dos recursos financeiros e compartilhamento de objetivos, que podem estar estruturados em programas conjuntos. Adota-se, dessa forma, um dos princípios do trabalho em rede, a organização horizontal, com ações compartilhadas, que necessitam de co-responsabilidade.

Atualmente tem sido identificada à prática do Orçamento da Criança e do Adolescente (OCA) em alguns municípios, que apesar de poucos, podem representar uma nova perspectiva. Nessa prática, a partir do orçamento estabelecido são identificadas as previsões e despesas orçamentárias destinadas ao atendimento de crianças e adolescentes. Dessa forma, tem-se a possibilidade de identificar a quantidade de recursos destinados, áreas que precisam de ampliação de recursos, disparidade entre setores, replanejamento de gastos com áreas que atendam a infância, entre outras possibilidades.

Quanto ao trabalho intersetorial observa-se que esse é outro grande desafio, pois apesar de existir uma orientação central, de governo, nesse estudo, para a integração entre as áreas, assim das Secretarias Municipais e o desenvolvimento de projetos articulados, esse processo não se dava sem tensões. Algumas situações podem ser retomadas: comunicação desarticulada, dificuldade de levantamento de dados comuns na área de infância e juventude, em algumas situações a tentativa de assumir a 'autoria' por uma ou outra secretaria, por projetos desenvolvidos em grupos intersetoriais, assim como a disputa de poder. Porém pode ser considerado que alguns ganhos ocorreram, pois projetos puderam ser concretizados com a ação de diferentes secretarias, algumas políticas puderam ser planejadas em conjunto e para a área de infância e juventude, ao final da gestão, o estabelecimento de uma secretaria especial, criada com o objetivo de continuar e intensificar o trabalho articulado, da rede social. Na rede municipal de ensino também puderam ser observadas algumas conquistas, devido à influência de toda a política educacional, com a ampliação de processos de participação, como nos conselhos de escola, abertura à comunidade aos finais de semana, entre outras.

Cabe destacar o reconhecimento de que outras questões relacionadas à educação, precisam ser discutidas e elaboradas também sob esse olhar de plenitude do direito a ela, e implicadas com os processos de mudança. Entre eles, ressaltam-se aqueles que, apesar de não terem sido o foco deste trabalho, apresentam-se em algum momento da pesquisa, tais como o financiamento da educação, a organização de currículo, a progressão continuada, processos de formação continuada de docentes, e de todos os educadores, elaboração de políticas públicas intersetoriais em todas as áreas, não só aquelas no âmbito da educação, entre outros.

Como apresentado, foi estudado o período de implementação da proposta de Educação Inclusiva para as situações de vulnerabilidade, e que um dos fatores determinantes de efetividade, constitui-se em sua continuidade. Como isso ocorreu na realidade estudada, até o presente momento, infere-se que existiu o seu aperfeiçoamento, mesmo que mantendo novos desafios.

Considera-se que a política educacional em estudo neste trabalho, apesar de dificuldades e de apresentar-se como um processo em construção, demonstrou a necessidade e possibilidade de abordar as questões relacionadas às situações de vulnerabilidade no interior da escola, pois, como citado, a partir da coragem de desvelar essas situações, a escola pode ser um espaço privilegiado de apoio e proteção às crianças, enquanto um meio que dispare a busca de cuidados e outras atuações necessárias, como de saúde, cidadania, cultura entre outras. E dessa forma, promova uma intervenção efetiva no processo de formação de crianças e adolescentes, atuando para evitar situações que possam restringir um desenvolvimento favorável.

Assim essa prática revela-se como um meio de proporcionar a garantia de direitos, com práticas ampliadas de cidadania, como lazer, cultura, rompendo e transpondo as situações de violação.

Pode-se considerar que esta proposta desenvolve-se como um modelo de resistência ao processo de dominação e exclusão social, pois as ações são desenvolvidas na forma de “inversão de prioridades”, pois são planejadas e implementadas políticas públicas que visam atender aos interesses dos mais carentes, dos excluídos socialmente, e não aos da classe dominante. Apresenta-se como uma opção de enfrentar o processo de exclusão.

Preservadas todas as características e condições apresentadas nesse estudo, considera-se possível o desenvolvimento de práticas de Educação Inclusiva em outras realidades. Porém devem ser respeitadas e consideradas características locais, como os desafios e potencialidades, tais como as manifestações de vulnerabilidade, possibilidades de articulações já estabelecidas, respostas em desenvolvimento ao enfrentamento da problemática.

Finalmente, considera-se que, com a organização de uma política de inclusão, é possível e necessária para o cuidado com crianças, em situações do cotidiano e que precisam ser abordadas, sob o risco de negligência, caso não ocorra essa atenção. É um dos meios de garantir uma sociedade com mais justiça social e solidariedade.



## 5. Referências Bibliográficas:

ABRAMOVAY M.; PINHEIRO, L.C. Violência e Vulnerabilidade Social. In: FRAERMAN, A. (ed). **Inclusión social y desarrollo: presente y futuro de la Comunidad IberoAmericana**. Madri: Comunica, 2003.

AMARAL, V. Desafios do trabalho em rede. Revista de Informações do Terceiro Setor RITS [on-line]. Disponível em: <http://www.rits.org.br>. Acesso em: mar. 2006.

ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972. 348p.

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

AYRES, J.R.C.M. et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (Org.). **Promoção em Saúde – conceitos, reflexões e tendências**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. p.117-139

BENEVIDES, M.V.M. **Educação para a Democracia**. São Paulo, 1996 (aula).

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Ministérios da Educação, Brasília, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: set. 2007.

BRASIL. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.172/01, de 10 de janeiro de 2001. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2001a. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: set.2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Portal Secad**. 2006 a. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/secad](http://www.portal.mec.gov.br/secad)>. Acesso em: nov. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portal Seesp**. 2006 b. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/seesp](http://www.portal.mec.gov.br/seesp)>. Acesso em: nov. 2006.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2.ed. rev. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. 60 p.

BRASIL. Portaria n.1.968, de 25 de outubro de 2001. Ministério da Saúde. **Referente à comunicação de suspeita ou confirmação de maus tratos contra crianças e adolescentes por responsáveis técnicos de entidade de saúde, do Sistema Único de Saúde.** Diário Oficial 206, 26 de outubro de 2001b.

BRASIL. Resolução nº02, de 11 de set./fev. de 2001. **Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.** Brasília. 2001 c. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/doc\\_resolucao\\_mec\\_num\\_dois.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/doc_resolucao_mec_num_dois.asp)> Acesso em: ago.2005.

BRINO, R.F.; WILLIAMS, L.C.A. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. **Caderno de Pesquisas,** São Paulo, n.119, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: nov. 2007.

CAMARGO, R.B. Reflexões sobre a administração municipal da educação: um início de conversa...In **Educar,** Curitiba, n.22, 2003, p. 175 – 219.

CARVALHO, J.S. (Org.) **Educação, cidadania e direitos humanos.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2004. 373 p.

CARVALHO, M.C.B. (Org.) **A família contemporânea em debate.** São Paulo: EDUC/Cortez, 2002. 122 p.

CARVALHO, M.P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas,** 2001, ano 09, n.2, p.554-574. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa,** Local, v.34, n.121, p. 11-40, jan./abr.2004. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Sucesso e fracasso escolar, uma questão de gênero. In: SILVEIRA, M.L.; GODINHO, T. (Org.) **Educar para a igualdade – gênero e educação escolar.** São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de educação, 2004. p.179-192.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. (Trad. Iraci D. Poleti). 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 611 p.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol.1 (Tradução: Roneide Venâncio Majer, atualização para 6. ed.: Jussara Simões). 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 698 p.

CASTRO, M.G. O que dizem as pesquisas da Unesco sobre juventudes no Brasil: leituras singulares. In: NOVAES, R.; PORTO, M.; HENRIQUES, R. (Org.) **Juventude, cultura e cidadania,** Brasília: Comunicações do ISER, ano 21, edição especial, 2002. p. 63-90.

CONCEIÇÃO, R. **Educação Étnico-Racial**. São Carlos (SP), 2004. Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de São Carlos. Relatório interno.

CONED. Caderno de Subsídios ao IV Congresso Nacional Educação. Educação, democracia e qualidade social. IV Congresso Nacional de Educação. Brasília, 2000. PNE – **Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira**, Brasília, 2000.

CORREA, B.C. **Democratização da gestão escolar na educação infantil: um caso e seus múltiplos**. 2006. 242 p. Tese de Doutorado. - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

COSTA, A.C.G.; LIMA, I.M.S.O. Estatuto e LDB: Direito à Educação. s/data. Portal da **Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e Juventude (ABMP)**; Publicação 44. Disponível em: [www.abmp.org.br](http://www.abmp.org.br). Acesso em: dez. 2006.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001.

DALLARI, D. A. **Direitos Humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998. (Coleção Polêmica).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Princípios, Política e Prática em Educação Especial, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: jan.2006.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. Canadá, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seep/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seep/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf) Acesso em: fev. 2008.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: [http://www.unesco.org.br/publicações/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicações/copy_of_pdf/decjomtien). Acesso em: fev.2008.

DUBET, F. A Escola e a Exclusão. (Tradução Neide Luzia de Rezende) In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul., 2003.

EL-KHATIB, U. Quando se trata de investigar “crianças e adolescente em situação de risco pessoal e social”. In **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, ano 8, vol. 7, n.1, 1998.

\_\_\_\_\_. **Crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social: que problema é esse?** São Paulo: USP, 2001. Tese de Doutorado. Orientadora: Ana Cristina D’Andretta Tanaka.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa** – ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro, RJ: Zahar editores, s/data. p. 203-366.

FERREIRA, M.C.T.; MARTURANO, E.M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças de baixo rendimento escolar. In: **Psicologia**

**Reflexiva Crítica**, Porto Alegre, v.15, n.1, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sc\\_arttext&pid=S0102](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sc_arttext&pid=S0102)>. Acesso em: jan. 2007.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. (Tradução Álvaro Lorencini). São Paulo: editora da Universidade Estadual Paulista, 1997. p.01-22.

FRAGELLI, Patrícia M. **A proposta política de um município para a inclusão escolar: um tema, vários olhares**. 2006. 178p. Tese de Doutorado – Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, O.M. **Comunicação em prosa moderna** – aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 26 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. 540 p.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro, LTC: 1988.158 p.

INEP. **O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990 - 2000**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2004.

JUNQUEIRA, L.A.P. et al. Descentralização e intersectorialidade na gestão pública municipal no Brasil. In **XI Concurso de Ensayos del CLAD “El transito de la cultura burocrática al modelo de la gerencia pública: perspectivas, posibilidades y limitaciones”**. Caracas, 1997. Disponível em: <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/UNPAN003743.pdf>>. Acesso em: jun. 2007.

LAFER, C. **A construção dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LIMA, L. **A escola como organização educativa - uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2003. p.15-36.

LIMA, L.; ZANIUN, J.A.T. **Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Carlos**. São Carlos, 2004. Relatório Interno da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de São Carlos.

MARQUES, E. C. Redes sociais e instituições na construção do Estado e da sua permeabilidade. IN: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.14, n.41, out.1999.

MARTURANO, E.M.; LINHARES, M.B.M.; LOUREIRO, S.R.(Org.) **Vulnerabilidade e proteção**. Indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo; Fapesp, 2004. 290 p.

MATSUKURA, T.S. Famílias: Realidade, Desafios e Cidadania. In: SOLFA, G. C. (org.). **Gerando Cidadania** – reflexões, propostas e construções práticas sobre direitos da criança e do adolescente. São Carlos (SP): Rima, 2004. p.59-69.

MELLUCI, A. **O jogo do Eu**. A mudança em si em uma sociedade global. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2004. 184 p.

MENDES, E.G. Perspectivas para a Construção da Educação Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.S.; MARINS, S. (Org.). **Educação Inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002.

MEYER, D.E.E et al. “Você aprende. a gente ensina?” Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade”. In: **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, jun. 2006, 22(06). p. 1335 -1342.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. (Tradução Windys Brazão Ferreira). Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

MORAIS, J.L.B. **Direitos humanos, direitos sociais e justiça** - Uma visão contemporânea. Porto Alegre, mar. 2000. Disponível em:< [www.abmp.org.br](http://www.abmp.org.br)> Acesso em: dez. 2006.

OLIVEIRA, R.P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão na luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, p.05-24, jan./abr. 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Resolução nº 44(XLIV) adotada pela Agencia Nacional das Nações Unidas, em 20 de nov. de 1989, ratificada pelo Brasil em 20 de set. 1990. Presidência da República Federativa do Brasil, Brasília, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Adotada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, na Resolução 217 A (III). São Paulo: Imprensa Oficial, 1988.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos da Criança**, 1959.

PALHARES, M. O Direito à Educação Infantil em São Carlos. In: GIL, Juca (Org.). **Educação Municipal: experiências de políticas democráticas**. Ubatuba (SP): Estação Palavra, 2004. p. 47-61.

PARO, V.H. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V.H.(Org.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo/SP: Xamã, 2001.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 458 p.

\_\_\_\_\_. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000

PEREIRA, L. **A Escola numa Área Metropolitana**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1976.166p.

PESCE, R.P. et al. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n.2, p.135-143, maio/ago., 2004.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Max Limonad, 2003. p.

PIRES, J. M. A. Violência na infância: aspectos clínicos. In: AMENCAR (Org.). **Violência doméstica**. Brasília: Unicef, 1999. p.61-70.

POLETTO, M.; WAGNER, T.M. C.; KOLLER, S. H. Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.20, n. 3, p. 241-250, set./dez., 2004.

PONTUSCHKA, N.N. (Org.). **Ousadia no diálogo** – Interdisciplinariedade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993. 258 p.

REIS, M.G.F.A.. **A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras: da assistência à educação (1999-2004)**. 2007.224p. Tese de Doutorado – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2007.

SANCHES, Y. C. S. **A Formação do Aluno para participação: uma utopia da escola pública?**. 2006. 201 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4ª ed. 2ª reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 384p.

SÃO CARLOS. Lei n.12.864, de 18 de setembro de 2001. Prefeitura Municipal de São Carlos. **Dispõe sobre o Plano Plurianual (PPA) para o quadriênio de 2002-2005**, 2001.

SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social e Conselho Municipal de Assistência Social. **Plano Municipal de Assistência Social para o período de 2003/2004**, aprovado em 2003.

SÃO CARLOS. **Programa de governo** – gestão 2001-2004. Coligação PT/ PCdoB para renovar São Carlos, 2001.

SÃO PAULO. Projeto de Lei nº 1066. **Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação**. 2003.

SÃO PAULO. **Plano Estadual de Educação – proposta da sociedade paulista** – SP. 14 de out. de 2003. p. 143-142.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M.R.M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.2, p. 209-216, maio/ago., 2005.

SAVIANI, D. (et al.) **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

SILVESTRE, E. CUSTÓDIO, S.S.D. (Org.) **Os direitos infanto-juvenis: aspectos políticos e jurídicos para sua concretização**. Maringá (PR): Chicleter, 2004. 78 p. Cadernos de ação e defesa dos direitos – 1.

SOLFA, G.C. **Relatório dos trabalhos desenvolvidos na Secretaria Municipal de Educação e Cultura.** Gestão 2001-2004. Área de educação Inclusiva – situações de vulnerabilidade social. São Carlos, dez. de 2006. Relatório interno.

\_\_\_\_\_ ; PALHARES, M.S. **Educação Inclusiva:** crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e/ou social na SMEC, Prefeitura Municipal de São Carlos. In: Congresso Nacional de Educação (CONED), 4., São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_(Org.). **Gerando Cidadania** – reflexões, propostas e construções práticas sobre direitos da criança e do adolescente. São Carlos (SP): Rima, 2004. 224p.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 451p.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa/naturalista-problemas epistemológicos. In: **Educação e Seleção:** Fundação Carlos Chagas, n.07, p.19-27. jan./jun., 1983.

SUPLICY, E.M. **Renda de Cidadania** – saída pela porta. 2.ed.revista. São Paulo: Cortez, Editora da Fundação Perseu Abramo, 2002. 367p.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito.** 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004. 232 p.

THIOLLENT, M. Construção do Conhecimento e metodologia da extensão. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**, 1., 2002, João Pessoa(PB).

TORRES, R.M. **Una década de educación para todos:** la tarea pendiente. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Montevideo: Editorial Laboratório educativo, 2000.

UDE, W. Redes Sociais - Possibilidade metodológica para uma prática inclusiva. In: CARVALHO, A. et al. (Org.). **Políticas públicas** – Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex, 2002. 142 p.

WHITAKER, F. **Rede:** Uma estrutura alternativa de organização. Mimeo, palestra,1993.


Sites consultados:

[www.saocarlos.sp.gov.br](http://www.saocarlos.sp.gov.br)

[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

[www.seade.gov.br](http://www.seade.gov.br)

**ANEXO 1 – Modelo da ficha de Acompanhamento da área de Educação Inclusiva par  
situações de vulnerabilidade (frente e verso)**



**Prefeitura Municipal de São Carlos**  
Secretaria Municipal de Educação e Cultura

*Educação Inclusiva*  
*Ficha de Acompanhamento*

Nome: \_\_\_\_\_

Unidade Escolar: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

Responsável pelo Comunicado: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Pais: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Queixa:

Problemas de comportamento - indisciplina

Agressividade

Abuso sexual

Maus tratos

Negligencia

Outros \_\_\_\_\_

Relato da Situação:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_





## ANEXO 2

### 2.1 – Termo de consentimento livre e esclarecido (participante)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Res. CNS 196/96 )

Consentimento formal de participação na pesquisa denominada “Processos de Acesso, Permanência e Inclusão de Crianças e Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social na Rede Municipal de Ensino de São Carlos.”.

Pesquisadora Responsável: Glaziela Cristiani Solfa

Orientador: Rubens Barbosa de Camargo

Eu \_\_\_\_\_, portador do RG nº. \_\_\_\_\_, residente à Rua \_\_\_\_\_, nº. \_\_\_\_\_, bairro \_\_\_\_\_, na cidade de São Carlos, telefone (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_, autorizo minha participação na pesquisa PROCESSOS DE ACESSO, PERMANENCIA E INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO CARLOS, realizada por Glaziela Cristiani Solfa.

Esta pesquisa tem como proposta estudar as formas que possam facilitar ou dificultar o acesso e a permanência de crianças e adolescentes na escola, principalmente daqueles que apresentem dificuldades, aqui chamadas de situação de vulnerabilidade social.

Como participante, após consentimento, estarei respondendo a uma entrevista com perguntas referentes ao tema, quando será expressa minha opinião.

Esta participação é voluntária e poderá ser interrompida por meu interesse a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

É importante esclarecer que não há qualquer contribuição em recursos financeiros para que ocorra minha participação por parte da pesquisadora.

As informações e respostas serão trabalhadas de forma a não expor qualquer participante, evitando situações de constrangimento e serão utilizadas apenas para a pesquisa em tela.

A pesquisadora estará disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida referente ao estudo; poderá ser encontrada pelo telefone (16) 81110998.

Ciente,

Data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Participante

**ANEXO 2.2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (autorização de responsável para participação de alunos menores de 18 anos)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(Res. CNS 196/96)**

Consentimento formal de participação na pesquisa denominada “Processos de Acesso, Permanência e Inclusão de Crianças e Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social na Rede Municipal de Ensino de São Carlos.”.

Pesquisadora Responsável: Glaziela Cristiani Solfa

Orientador: Rubens Barbosa de Camargo

Eu \_\_\_\_\_, portador do RG nº. \_\_\_\_\_, residente à Rua \_\_\_\_\_, nº. \_\_\_\_\_, bairro \_\_\_\_\_, na cidade de São Carlos, telefone (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_, autorizo a participação de meu (minha) filho (a) na pesquisa PROCESSOS DE ACESSO, PERMANÊNCIA E INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO CARLOS, realizada por Glaziela Cristiani Solfa.

Esta pesquisa tem como proposta estudar as formas que possam facilitar ou dificultar o acesso e a permanência de crianças e adolescentes na escola, principalmente daqueles que apresentem dificuldades, aqui chamadas de situação de vulnerabilidade social.

Como participante, após consentimento, meu filho (a) estará respondendo a uma entrevista com perguntas referentes ao tema, quando será expressa sua opinião.

Esta participação é voluntária e poderá ser interrompida por meu interesse a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

É importante esclarecer que não há qualquer contribuição em recursos financeiros para que ocorra minha participação, por parte da pesquisadora.

As informações e respostas serão trabalhadas de forma a não expor qualquer participante, evitando situações de constrangimento e serão utilizadas apenas para a pesquisa em tela.

A pesquisadora estará disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida referente ao estudo; poderá ser encontrada pelo telefone (16) 81110998. Ciente,

Data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Responsável pelo Participante

**ANEXO 3 – Dados sistematizados do período em pesquisa 2001 a 2004**







