ARTICULAÇÕES DA ESCOLA EM MÚLTIPLOS TERRITÓRIOS: a intersetorialidade em debate.

Hélio Vinicius Valeriano Furtado[1]

Resumo

O presente artigo tem por finalidade proporcionar um debate acerca da necessidade de implementação de uma cultura intersetorial entre a escola e as mais diversas politicas sociais, optou-se metodologicamente por realizar um debate acerca da importância da intersetorialidade e suas possibilidades de contribuições junto a crianças e adolescentes que estão em idade escolar. Caminhamos no sentido de compreender a intersetorialidade como prática inovadora no combate as mais diversas refrações da questão social e assim possibilitando ao público das escolas um melhor aproveitamento e pertencimento escolar.

[1] Assistente Social, Especialista em Gestão Social, Responsabilidade Social e Terceiro Setor, Mestrando em Gestão Integrada do Território pela Universidade Vale do Rio Doce

THE ARTICULATION OF SCHOOLS IN MULTIPLE TERRITORIES: THE INTERSECTIONALITY ON DEBATE

Abstract

The present article has for finality providing a debate about the necessity of a interecsentorial cultural implementation between the school and many other social politics, it was decided methodologically by having a debate concerning the importance of the intersectionality and its importance and possibilities of contribution united to children and teenagers that are in school age. We walked toward the comprehension of the intersectionality as an innovative manner to fight several refractions of social issues and so enabling the general public from school a better achievement and school belonging .

Introdução:

O presente trabalho faz parte de uma grande empreitada dos alunos do Programa Stricto Sensu em Gestão Integrada de Território da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, em realizar um seminário sobre Educação, Cultura e Território no primeiro semestre de 2015. Coube-nos dissertar sobre o tema “Educação, economia e vulnerabilidade social”, tal tarefa representou um grande desafio em dissertar num mesmo artigo temas tão importantes e que suscitam grandes debates. Passa-nos longe a intenção de chegar a conclusões, entretanto contribuímos no sentido de analisarmos a escola como um território permeado de influências de toda uma realidade social que a circula. Estamos cientes que o debate acerca da intersetorialidade vai para além da ação conjunta entre políticas sociais, a intersetorialidade apresenta-se como nova e, a nosso ver, uma revolucionária prática metodológica que busca entender e potencializar a cidade como um território do conhecimento. As limitações impostas pela redação de um artigo caminharão no sentido de entendermos a intersetorialidade como prática pedagógica inovadora. Entretanto, iremos enfatizar sua característica de diálogo entre as mais diversas políticas sociais. A escola é um território permeado de influência dos mais diversos territórios que a cercam, nesse sentido, dentro da escola irá se manifestar uma

infinidade de situações decorrentes da situação de vulnerabilidade social das crianças e dos adolescentes. Buscaremos entender a escola como equipamento social que deve integrar-se a toda a rede de proteção social disponíveis nas cidades, tal integração poderá contribuir com melhoria do aproveitamento do aluno e aguçar o sentimento de pertencimento dos mesmos em relação à escola.

Escola: Um espaço a ser territorializado

Nos últimos anos a economia brasileira apresentou taxas de crescimento que girava em torno de 1.0% a 7.5%, atingindo uma média de 4.06%, no período de 2003 a 2010 (Maranhão, 2014, p16), segundo esse mesmo autor se levarmos em consideração a taxa de crescimento desde 1890 veremos que a média histórica é de 4.5%, ou seja, os números recentes da economia brasileira estão longe de figurar um crescimento extraordinário.

Nesse sentido, iremos pensar a situação da escola como parte integrante do sistema educacional no contexto de desvalorização e recrudescimento das políticas sociais e, sobretudo, da política de educação. Segundo Gentille (2007) a desintegração da proposta integradora da política de educação iniciada nas décadas de 1980/1990, quando, em resposta à crise global, a ortodoxia neoliberal apresenta outro projeto educacional.

Esse acirramento da crise global terá impactos diretos nas políticas sociais ofertadas aos brasileiros, no caso da política de educação iremos presenciar uma gama de situações decorrentes da vulnerabilidade social de crianças e adolescentes se manifestando dentro da escola e apresentando-se como um grande desafio a toda comunidade escolar.

Devido a essas manifestações decorrentes da situação de vulnerabilidade social de crianças e adolescentes iremos debater a necessidade de adoção de práticas intersetoriais como processo de combate às mais diversas expressões da questão social, iremos ainda buscar tecer considerações sobre os rebatimentos dessas expressões no processo de escolarização de crianças e adolescentes, bem como a necessidade de se articular uma rede de proteção social que de forma que a escola possa efetivar um processo educacional digno e adequado à realidade de vulnerabilidade social vivenciada pelas crianças e adolescentes.

Segundo a Política Nacional de Assistência Social[2] - PNAS (2004) considera-se em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza das populações que estão privadas de renda, que tem acesso precário ou nulo a serviços públicos, que tem seus vínculos afetivos ameaçados ou rompidos, as populações que sofrem as mais diversas formas de discriminação, seja ela por gênero, etnia, etária dentre outras.

A situação de vulnerabilidade social poderá implicar diretamente na inserção e permanência do aluno na política educacional; na escola se manifestará muitas situações decorrentes da situação de vulnerabilidade vivenciadas pelos alunos em suas cotidianidades*, "inúmeras são as dificuldades encontradas pelas crianças e adolescentes que são forçados a trabalhar para contribuírem na renda familiar*" (LARA, 2008, p. 105).

Diante disso, torna-se imperativo a criação de estratégias que irão estabelecer mecanismos de diálogo amplo entre comunidade escolar, pais, sociedade, profissionais de diversas políticas sociais e governos para que as expressões da questão social, tais como: trabalho precário ou instável, moradia precária, desemprego, trafico de drogas, desagregação familiar possam ser situações combatidas por uma rede de proteção social.

A estratégia de intersetorialidade torna-se necessária para que as escolas integradas às demais políticas sociais possam dar respostas à realidade social vivenciada pelas crianças e adolescentes. Na escola se manifestará reflexos dessa realidade, tais como: violência entre alunos, violência com os profissionais da educação, sobretudo contra o professor, evasão escolar, baixo rendimento escolar e muitos outros.

Doravante, a articulação intersetorial da escola com a rede de proteção social torna-se importante no intuito de estabelecer estratégias que combatam as manifestações da questão social e propicie às crianças e aos adolescentes um atendimento que extrapole os muros da escola, a intersetorialidade coloca a

[2]De acordo com o artigo primeiro da Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, "a assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê o mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas"(PNAS, 2004).

sociedade o desafio de partilhar com a comunidade escolar a responsabilidade pela escolarização de crianças e adolescentes.

> A intersetorialidade é a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas visando o desenvolvimento social, superando a exclusão social. É uma nova lógica para a gestão da cidade, buscando superar a fragmentação das políticas, considerando o cidadão na sua totalidade. (JUNQUEIRA e INOJOSA, 1997).

Enfatizamos que o combate a todas essas expressões da questão social não irá acontecer somente dentro dos muros da escola, é necessária a constituição de toda uma rede de serviços que de forma integrada monitore, acolha e atenda aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade e, por isso, tem seu rendimento escolar prejudicado e corre um constante risco de evadirem do sistema educacional.

Boudieu (1977) contribui com o debate nos colocando que a escola adota uma cultura oficial, aquilo que chamaremos de cultura das elites. Essa cultura é adquirida com vivência de processos sociais que a maioria das pessoas não tem acesso, citamos como exemplo o acesso a livros, salas de teatros, festivais musicais, museus e demais estabelecimentos e bens que proporcionem ao indivíduo acessar uma cultura difundida pelas elites.

> São diversas as formas veladas de atuação da escola. Em primeiro lugar, a cultura que transmite está mais próxima da cultura dominante e aqueles que têm familiaridade com essa cultura terão mais facilidade de compreensão do que é deles esperado. Somente estes dispõem do código lingüístico cultural apropriado ao ambiente escolar(BOURDIEU, 1977, P 488).

Bourdieu acrescenta que há necessidade de analisarmos os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças e adolescentes desfavorecidos, nesse sentido ele traz importante reflexão sobre o capital cultural.

Segundo Bourdieu as famílias transmitem a seus filhos certo capital cultural, essa herança cultural é a responsável por ditar diferenças na experiência escolar e, conseqüentemente no êxito do aluno na escola, Bourdieu apresenta ainda que o capital cultural não deve ser compreendido como única forma de apropriação do que o autor chama de capital escolar.

> Ainda que uma ideologia oficial de tipo meritocrático possa tentar fazer com que acreditemos nisso, e óbvio que todas as diferenças de oportunidades de apropriação de bens e de serviços escassos não podem ser racionalmente relacionadas a diferenças no capital cultural e no capital escolar que se possui. Assim, epreciso levantar a hipótese de que existe um outro principio de diferenciação, um outro tipo de capital, cuja distribuição desigual esta na base das diferenças constatadas, particularmente no consumo e nos estilos de vida. Estou pensando aqui no que poderíamos chamar de *capital político,* que assegura a seus detentores uma forma de apropriação privada de bens e de serviços públicos (residências, veículos, hospitais, escolas etc.) (BOURDIEU, 1996, p.33).

As condições econômicas se qualificam como características primordiais no processo de acumulo de capital cultural, aquela criança e adolescente que historicamente teve maior acesso a cultura oficial tenderá ter melhores resultados no processo de escolarização.

A resposta de Pierre de Bourdieu ao problema das desigualdades escolares fixa-se no sentido de que o desempenho escolar não depende somente dos dons individuais, mas da origem social dos alunos, havendo, portanto, a necessidade de que a escola trabalhe de forma proativa na identificação das diferenças sociais e busque uma intervenção adequada para cada uma das inúmeras especificidades possíveis, o que a nosso ver somente seria possível por meio da intersetorialidade, como procuraremos demonstrar no decorrer do texto.

A relação existente entre capital cultural e êxito no processo de escolarização, perpassa a nosso ver não somente ao acumulo de capital cultural mas, sobretudo num processo de sucateamento das políticas sociais inaugurado no Brasil primordialmente nos anos de 1990 e que condiciona tais políticas a lógica do capital, nesse sentido passamos por um completo desmanche da educação pública em favorecimento ao desenvolvimento do capital atendendo a lógica do modelo de acumulação neoliberal que preza pelo sucateamento e privatização das políticas sociais rentáveis, como o caso da educação.

Ao caracterizar a implementação do modelo de acumulação neoliberal, Soares elenca algumas de suas características que terão impacto direto na vida das famílias, fundamentalmente nas mais pobres:

> “Trata-se de uma crise global de um modelo social de acumulação, cujas tentativas de resolução têm produzido transformações estruturais que dão lugar a um modelo diferente – denominado de neoliberal – que inclui(por

> definição) a informalidade do trabalho, o desemprego, o subemprego, a desproteção trabalhista e conseqüentemente uma "nova" pobreza"(SOARES, 2002, p 11).

O modelo de acumulação neoliberal terá rebatimentos diretos no processo de sucateamento das políticas sociais e empobrecimento da população, esse quadro tem rebatimentos drásticos na vida da população; o aumento do desemprego, a proliferação de trabalhadores informais juntamente com a focalização das políticas sociais nos apresenta um quadro de pobreza que atingirá todo o núcleo familiar das famílias em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza.

Essa pobreza terá rebatimentos diretos no processo de inserção e permanência dos alunos no sistema educacional. Os limites inerentes a produção desse artigo não nos permite debater com um nível de aprofundamento necessário, as conseqüências geradas pela pobreza na zona rural.

Para exemplificar a situação de pobreza vivenciada em muitos municípios no Brasil vamos sucintamente apresentar alguns dados referentes ao município de Governador Valadares, tais dados foram acessados no banco de dados do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome - MDS[3].

Conforme dados do Censo IBGE 2010, a população total do município era de 263.689 residentes, dos quais 8.683 encontravam-se em situação de extrema pobreza, ou seja, com renda domiciliar per capita abaixo de R$ 70,00. Isto significa que 3,3% da população municipal viviam nesta situação.

Ainda segundo os dados do Censo publicado no site do MDS, revela que no município havia 674 crianças na extrema pobreza na faixa de 0 a 3 anos e 304 na faixa entre 4 e 5 anos. O grupo de 6 a 14 anos, por sua vez, totalizou 2.309 indivíduos na extrema pobreza, enquanto no grupo de 15 a 17 anos havia 669 jovens nessa situação. Foram registradas 762 pessoas com mais de 65 anos na extrema pobreza. 45,6% dos extremamente pobres do município têm de zero a 17 anos.

Especificamente sobre a política de educação os dados apresentam que das pessoas com mais de 15 anos em extrema pobreza, 1.010 não sabiam ler ou escrever, o que representa 19,5% dos extremamente pobres nessa faixa etária.

[3]Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome < Disponível em www.mds.gov.br>.Acesso em 18 de Fevereiro de 2015.

Dentre eles, 578 eram chefes de domicílio. **O Censo de 2010 revelou que no município havia 646 crianças de 0 a 3 anos na extrema pobreza não frequentando creche, o que representa 95,9% das crianças extremamente pobres nessa faixa etária.** Entre aquelas de 4 a 5 anos, havia 142 crianças fora da escola (46,8% das crianças extremamente pobres nessa faixa etária) e, no grupo de 6 a 14 anos, eram 72 (3,1%). Por fim, entre os jovens de 15 a 17 anos na extrema pobreza, 122 estavam fora da escola (18,2% dos jovens extremamente pobres nessa faixa etária).

Os dados apresentados enfatizando o município mineiro de Governador Valadares representam a realidade vivenciada em muitos municípios brasileiros; buscamos assim demonstrar a complexidade que envolve estabelecer um dialogo sobre educação e vulnerabilidade social, mais do que estabelecer um diálogo, visamos fortalecer a idéia de que a política de educação deve atuar de maneira conjunta com toda rede de proteção social, nesse sentido a intersetorialidade apresenta-se como uma estratégia primordial no enfrentamento de todas as situações decorrentes da vulnerabilidade e seus reflexos no território escolar. Trataremos mais sobre a intersetorialidade em parágrafos abaixo.

Sabemos que existem experiências nas quais as escolas públicas, articuladas a uma rede de proteção social prestam um serviço de qualidade significativa a seu público alvo, entretanto tais iniciativas se qualificam como exceções em um reino do sucateamento e privatização das políticas sociais.

Consideramos importantes os apontamentos elencados por Bourdieu, entretanto, acrescentamos que o acúmulo de capital cultural perpassa pela igualdade de oportunidades, salientamos ainda que a igualdade de oportunidades se alcance através da expansão e da democratização no acesso às políticas sociais.

O diálogo trazido por Bourdieu sobre o acúmulo de capital cultural é importante para estabelecermos um debate acerca dos rebatimentos da vulnerabilidade no território escolar, ademais, tão importante quanto o debate é o estabelecimento de estratégias que monitorem as mais diversas formas de violência que se manifestam nos territórios onde as escolas estão inseridas e a partir disso traçar estratégias que combatam a desigualdade social e possibilitem aos alunos uma inserção e permanência adequada ao desenvolvimento escolar.

Neste artigo utilizaremos o conceito de *Território* baseado no Francês Claude Raffestin, acreditamos que o Território não se resume a um espaço físico, mas a uma gama de relações que fará o homem apoderar-se de um espaço e estabelecer relações de territorialidades, esse processo é chamado pelo autor de territorialização e está longe de ser um processo pacato e harmônico tendo em vista que o Território é constituído por pessoas que tem diferentes anseios. Sobre a conceituação de Território, Raffestin (1993) acrescenta:

> É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao apropriar de um espaço concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço. Lefebvre mostra muito bem como é o mecanismo para passar do “espaço ao território: "A produção de um espaço, o território nacional, espaço físico, balizado, modificado, transformado pelas redes, circuitos e fluxos que aí se instalam: rodovias, canais, estradas de ferro, circuitos comerciais e bancários, auto-estradas e rotas aéreas etc.". O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por conseqüência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a "prisão original", o território é a. prisão que os homens constroem para si(RAFFESTIN, 1993, p 143).

De acordo com Raffestin(1993) o espaço é anterior ao Território, o homem ocupa o espaço e estabelece estratégias para controlá-lo, falarmos em território então nos obrigada a falarmos das relações de poder que o homem estabelece para controlar o território, a essas relações de poder Raffestin (1993) irá chamar de territorialidades.

> (...) a territorialidade poder ser definida como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade—espaço—tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema.(RAFFESTIN, 1993,p 160).

As relações de territorialidade vivenciadas e protagonizadas fora da escola pelos alunos irão influenciar as relações de territorialidade desenvolvidas no interior da escola. Dentro do território escolar irão se manifestar questões inerentes a realidade que os alunos vivenciam no seu cotidiano, muitas dessas ações são fruto de um processo histórico de exclusão social e que terão rebatimentos diretos no processo escolar. A percepção da escola enquanto um território que sofre influência de uma realidade maior(um outro território que a engloba) nos coloca o desafio de

pensarmos para além dos limites da escola, o problema que nós apresenta é uma disputa de poder pelo território, nessa disputa torna-se necessário que o Estado ocupe os espaços e os transforme em territórios adequados ao desenvolvimento integral dos cidadãos.

Doravante, podemos perceber que no território escolar irão se manifestar as mais diversas expressões da questão social, na escola problemas tais como: uso e tráfico de drogas, violência física e psicológica, paternidade e maternidade precoce, evasão, dificuldade de aprendizagem dentre muitas outras. A esse respeito Teixeira contribui com a seguinte afirmação:

> A escola pública e, mesmo, a particular, na esfera do ensino fundamental, se vê atravessada por uma série de fenômenos que, mesmo não sendo novos ou estranhos ao universo da educação escolarizada, hoje se manifestam de forma muito mais intensa e complexa: a juventude e seus processos de afirmação e reconhecimento enquanto categoria social, exacerbadamente, mediado pelo consumo; a ampliação das modalidades e a precoce utilização das drogas pelos alunos; a invasão da cultura e da força do narcotráfico; a pulverização das estratégias de sobrevivência das famílias nos programas sociais; a perda de atrativo social da escola como possibilidade de ascensão social e econômica; a negação da profissionalização da assistência no campo educacional com a expansão do voluntariado; a gravidez na adolescência tomando o formato de problema de saúde pública e a precarização das condições de trabalho docentes são algumas das muitas expressões da questão social (ALMEIDA, 2007, p 5).

Almeida (2007), ainda nesse sentido faz importantes contribuições sobre a realidade do professor diante de toda essa situação que envolve a escola, segundo a autor, o professor não consegue sozinho dar respostas a todos as situações que decorrem da vulnerabilidade social e tão pouco essa resposta será exclusivamente data por alguma categoria profissional.

A escola, hodiernamente, constitui-se enquanto um território em disputa: por um lado temos todas as conseqüências geradas pela situação de vulnerabilidade social vivenciada pelos alunos e refletidas dentro do território escolar e por outro, uma conjunção de profissionais e metodologias que disputam o território escolar

visando estabelecer uma disputa territorial com a violência e outras manifestações da questão social dentro das escolas[4].

O território escolar torna-se um espaço ocupado por diversas relações de territorialidade, algumas delas manifestando todos os reflexos de uma realidade social permeada pelas mais variadas violências e por outras que visam ocupar e fazer com que a escola seja um ambiente

Intersetorialidade na Escola: Utopia ou ordem do dia?

Neste sentido, torna-se imprescindível realizarmos um debate acerca da intersetorialidade nas políticas sociais, pois é na escola que se manifesta uma série de situações que decorrem da situação de vulnerabilidade social vivenciada em muitos territórios onde as escolas estão inseridas.

A articulação da escola com outros setores governamentais para planejamento e desenvolvimento de ações, a busca de mecanismos para compreender seu público alvo em toda a sua integralidade e o estabelecimento de alianças com toda a rede de proteção social possibilitará à escola contar com importantes parcerias no atendimento às mais diversas demandas apresentadas pelas crianças e adolescentes.

As mais diferentes realidades territoriais colocam a importância da construção de estratégias integradas às especificidades do território. O reconhecimento das relações de territorialidade possibilita aos profissionais das mais diversas políticas públicas pensar mecanismos a serem gestados e utilizados visando a integração das crianças e adolescentes a uma gama de serviços sociais que o compreenda em toda a sua integralidade, esse cenário coloca a cidade como o espaço privilegiado para a prática intersetorial.

A autora Liane Pauli em sua defesa de Doutorado intitulada “A integralidade das ações em saúde e a gestão municipal” defendida em 2007 na Universidade de São Paulo faz uma importante reflexão acerca da cidade como território privilegiado para a execução da cultura intersetorial e interinstitucional, na mesma linha de

[4] Acreditamos que a intersetorialidade nas políticas públicas é um caminho importante no combate as mais diversas formas de violência que se manifestam no território escolar, entretanto acrescentamos que o Estado brasileiro necessita mudar radicalmente sua agenda de prioridades e passar a investir nas mais diversas políticas públicas para que as mesmas atuem com eficiência, efetividade e eficácia.

raciocínio, Liane Pauli, citando Junqueira, reforça o papel da cidade na prática intersetorial e interinstitucional.

Segundo JUNQUEIRA,

> A cidade constitui um espaço privilegiado para realizar a ação intersetorial. É um espaço definido territorial e socialmente; onde as pessoas vivem e se reproduzem. É aí que as pessoas e os grupos se relacionam para construir seu futuro. Por isso é na cidade, onde, principalmente, se concretiza a integração das políticas sociais, e conseqüentemente a ação intersetorial e interinstitucional (JUNQUEIRA 1999, p 57).

A intersetorialidade apresenta-se como uma estratégia de dar respostas a uma série de situações que se manifestam no interior da escola e que decorrem, muitas vezes, da situação social experimentada pelos alunos, a promoção da integralidade entre as políticas sociais deve perceber o aluno enquanto sujeito histórico, inserido em uma determinada realidade e portador de uma gama de direitos sociais, que historicamente os foi usurpado pela ineficiência e alta seletividade histórica das políticas sociais no Brasil.

Ainda segundo Junqueira, o homem precisa ser considerado na sua integralidade em uma visão que visa superar a fragmentação, o que tem levado a gestão pública responsável pelas políticas sociais a uma nova dimensão da percepção da intersetorialidade (JUNQUEIRA,1997,pg 38).

Fica claro que a prática intersetorial é condição indispensável para a articulação entre as diversas políticas sociais e o estabelecimento de estratégias que visem combater os reflexos decorrentes da situação de vulnerabilidade social e seus rebatimentos no território escolar. Nesse sentido, faz-se necessário realizarmos uma pequena explanação acerca do instrumental jurídico que tem por finalidade compreender e efetivar ações que visem atender as crianças e os adolescente valorizando uma leitura de toda sua integralidade, a visão integral torna-se importante para a efetivação de estratégias que combatam as mais diversas formas de violência que se apresenta cada dia mais no território escolar.

A implementação de legislações que tem por finalidade assegurar um arcabouço de direitos que entendam as criança e adolescentes em sua integralidade é muito recente na história brasileira e remonta a década de 80 e 90. A esse respeito Gouveia contribui com a seguinte afirmação:

> A concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, com a mesma dignidade e os mesmos direitos das gerações adultas, é bastante recente. Demarca uma mudança profunda no que se refere às relações e compromissos intergeracionais, aos compromissos da sociedade com seu presente e com seu futuro(GOUVEIA, 2009,p 10).

Em 1988 com a promulgação da Constituição Federal a criança e adolescente assumem papel prioritário na formulação e implementação de políticas públicas. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 6º inscreve "*que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição*"(BRASIL 1988).

Especificamente sobre o direito a educação, em seu artigo 205 a Constituição Federal diz que: "*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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* (Constituição Federal de 1988).

Na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia das Nações Unidas em 1989 (ONU, 2004), definiu-se o princípio da proteção integral, segundo o qual os Estados devem procurar alcançar o interesse maior da criança em todas as suas ações, no sentido de protegê-la contra toda e qualquer forma de exploração e evitar prejuízos a qualquer aspecto do seu bem-estar.

Podemos perceber que a aprovação de novas legislações a partir dos anos de 1980 traz uma serie de implicações para a política educacional, chamaremos essas novas implicações de compreensão ampliada da educação. Tal concepção entende a política educacional como o resultado de uma articulação de várias políticas públicas, governo e sociedade civil.

A esse respeito a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garante que a política educacional deve ser assim entendida:

> *"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"* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

Caminhando no processo de reformular a concepção educacional e criar uma rede de atendimento que possa acolher as crianças e adolescentes de forma integral, o Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 em seu artigo 53 acrescenta que 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"*(Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990).

Outra forma de contribuir para a construção de uma escola antenada e preparada a dar respostas as mais diversas situações que a circulam é a potencialização dos conselhos municipais de educação, tais conselhos tem participação de representantes do Estado, profissionais da educação, alunos e sociedade civil. A participação e os debates travados nos conselhos devem caminhar no sentido de pensar a escola em sua integralidade, pensar a escola enquanto pertencente a uma sociedade, não a parte dela.

> Os conselhos são, em sentido geral, órgãos coletivos de tomada de decisões, agrupamentos de pessoas que deliberam sobre algum negócio. Apareceram nas sociedades organizadas desde a Antigüidade e existem hoje, com denominações e formas de organização diversas, em diferentes áreas da atividade humana. Seu sentido pode ser buscado na etimologia greco-latina do vocábulo. Em grego refere à "ação de deliberar", "cuidar", "cogitar", "refletir", "exortar". Em latim, traz a idéia de "ajuntamento de convocados", o que supõe participação em decisões precedidas de análises, de debates(TEIXEIRA, 2004, p 2).

Nesse sentido é importante qualificar a participação nos conselhos como uma importante instância de negociação entre a sociedade e o Estado, a percepção da escola de forma integral possibilitará a sociedade cobrar do Estado estratégias que visem a melhoria da qualidade da educação ofertada dentro da escola, como já citado linhas acima torna-se imperativo que a escola ultrapasse seus muros e crie mecanismos de articulação e bate com os mais diversos setores da sociedade.

A intersetorialidade entre a Política de Assistência Social e a Política de Educação.

O estabelecimento de mecanismos discursivos e interventivos possibilita a educação juntamente com as demais políticas públicas a elaboração de estratégias que poderão possibilitar a elaboração de estratégias de combate a situação de vulnerabilidade social, citamos, como exemplo, a importância da articulação da

Política de Assistência Social com a Política de Educação Segundo a PNAS de 2004:

> A proteção social básica tem como objetivos prevenir situações de risco através do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos - relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras(PNAS 2004).

A proteção social básica descrita na PNAS configura-se como uma importante estratégia no complexo processo de combate a vulnerabilidade social, por meio dos Centros de Referencia em Assistência Social – CRAS[5] é possível estabelecer um vinculo entre a escola e a política de assistência social. Proporcionar um atendimento adequado aos alunos em situação de vulnerabilidade social bem como todo o núcleo familiar torna-se uma importante estratégia no processo de combate a evasão e repetência escolar.

Segundo a PNAS a proteção social básica tem por finalidade prestar serviços sociais que potencializam a família como unidade de referência, fortalecendo seus vínculos internos e externos de solidariedade, através do protagonismo de seus membros e da oferta de um conjunto de serviços locais que visam à convivência, socialização e ao acolhimento, em famílias cujos vínculos familiar e comunitário não foram rompidos, tais como:

- Programa de Atenção Integral às Famílias;
- Projetos de Geração de Trabalho e Renda;
- Centros de Convivência para Idosos;
- Serviços para crianças de 0 a 6 anos, que visem o fortalecimento dos vínculos familiares, o direito de brincar, ações de socialização e de sensibilização para a defesa dos direitos das crianças;

[5]O Centro de Referência da Assistência Social – CRAS é uma unidade pública estatal de base territorial, localizado em áreas de vulnerabilidade social, que abrange a um total de até 1.000 famílias/ano. Executa serviços de proteção social básica, organiza e coordena a rede de serviços sócio-assistenciais locais da política de assistência social.

- Serviços sócio-educativos para crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 14 anos,visando sua proteção, socialização e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários;
- Programas de incentivo ao protagonismo juvenil, e de fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários;
- Centros de Informação e de educação para o trabalho, voltado para jovens e adultos.

O reconhecimento do território escolar coloca para a sociedade o desafio de pensar estratégias de enfrentamento desta realidade, percebemos que algumas iniciativas já vêm sendo tomadas, citamos como exemplo a intersetorialidade existente entre o maior programa de transferência de renda na Brasil – Bolsa Família – e a política de educação, segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a fome, todas as crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com freqüência escolar mensal mínima de 85% da carga horária. Já os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter freqüência de, no mínimo 75%, ainda segundo o MDS a iniciativa denominada *Brasil Carinhoso* do Governo Federal prevê o repasse de verba da União para os Municípios visando potencializar o atendimento de crianças de 0 a 4 anos de idade em creches públicas ou conveniadas com o poder público e cujas famílias preferencialmente sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família.

.

> Hoje, por exemplo, no Programa Bolsa Família – programa do Governo Federal de transferência condicionada de renda – há uma conjugação da política de assistência social com as políticas de educação e de saúde. A partir desta iniciativa, o Ministério da Educação acompanha nominalmente a freqüência e a permanência na escola de cerca de 16 milhões de alunos em situação de vulnerabilidade em todo o Brasil(Ahlert, 2000, p 7).

Outro grande avanço no sentido da implementação da intersetorialidade é a implementação dos Centros de Referência em Assistência Social – CRAS, segundo a PNAS, os mesmos se qualificam como uma unidade pública estatal de base territorial, localizado em áreas de vulnerabilidade social, que abrange a um total de até 1.000 famílias/ano. Executa serviços de proteção social básica, organiza e

coordena a rede de serviços sócio-assistenciais locais da política de assistência social(PNAS 2004).

Ainda entendendo o CRAS como um importante equipamento público de apoio a escola enfatizamos algumas de suas atribuições segundo a PNAS:

> O CRAS atua com famílias e indivíduos em seu contexto comunitário, visando a orientação e o convívio sócio-familiar e comunitário. Neste sentido, é responsável pela oferta do Programa de Atenção Integral às Famílias. Na proteção básica, o trabalho com famílias deve considerar novas referências para a compreensão dos diferentes arranjos familiares, superando o reconhecimento de um modelo único baseado na família nuclear, e partindo do suposto de que são funções básicas das famílias: prover a proteção e a socialização dos seus membros; constituir-se como referências morais, de vínculos afetivos e sociais; de identidade grupal, além de ser mediadora das relações dos seus membros com outras instituições sociais e com o Estado(PNAS, 2004, p19).

Segundo orientações do MDS, os CRAS devem dispor de uma equipe mínima[6] formada por assistentes sociais e psicólogos, tais profissionais podem trabalhar de forma integrada a escola visando o combate a evasão, fortalecimento dos vínculos familiares e sociais, disseminação de informações que visem a garantia de direitos e muitas outras iniciativas que possam contribuir para a permanência do aluno na escola.

Ainda no âmbito da política de assistência social citamos o Benefício de Prestação Continuada – BPC, garantido pela lei 8742/93, O BPC garante o pagamento de 1 salário mínimo por mês à pessoa portadora de deficiência que seja impossibilitada ao trabalho e não tenha condição de prover seu sustento nem tê-lo provido por sua família, utiliza-se ainda o condicionante de renda *percapita*mensal seja inferior a ¼ do salário mínimo em vigor[7].

Como uma estratégia de desenvolver ações intersetoriais, o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome juntamente com o Ministério da

---

[6] Segundo o MDS a quantidade de profissionais disponíveis em cada CRAS irá variar de acordo com o número de famílias referenciadas, enfatiza-se ainda que o psicólogo deve ser preferencialmente um desses profissionais da equipe técnica. Percebemos que apesar da não obrigatoriedade o psicólogo, ele juntamente com o assistente social(esse obrigatório segundo o MDS) são profissionais que vem formando a maioria das equipes mínimas dos CRAS pelo Brasil.

[7] O BPC é regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS 8.742/93. Idosos maiores de 65 anos com renda percapita inferior a ¼ do salário mínimo e que não tenham condução de prover seu sustento nem tê-lo provido pela sua família também tem direito ao benefício.

Educação criaram o programa "BPC na Escola[8], segundo o MDS o programa tem por objetivos desenvolver ações intersetoriais, visando garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes com deficiência, de 0 a 18 anos, beneficiários do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), com a participação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. O programa tem como principal diretriz a identificação das barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência na escola e o desenvolvimento de ações intersetoriais, envolvendo as políticas de educação, de assistência social, de saúde e de direitos humanos, com vistas à superação dessas barreiras[9].

A criação de toda uma rede de serviços sociais potencializa o atendimento as crianças e adolescentes e fortalece a luta contra a desigualdade social e suas manifestações na sociedade e sobretudo no interior da escola.

Os rebatimentos, das mais diversas realidades sociais vivenciadas pelos alunos colocam a escola um desafio de enorme magnitude – estabelecer um proveitoso mecanismo de interação com os mais diversos setores da sociedade que poderão contribuir no combate as mais diversas expressões da questão social.

A escola não deve se fechar dentro de seus muros, pelo contrário, deve romper os limites de seu espaço físico e estabelecer estratégias de comunicação com as demais políticas sociais, deve se estabelecer um amplo e democrático debate acerca não só da escola, mas de todas as políticas sociais que possam contribuir para a efetivação de uma escola de qualidade e que esteja atenta a todas as demandas apresentadas por seus alunos.

> Ao potencializar o atendimento de famílias vulneráveis a partir da intersetorialidade busca-se, ainda, fortalecer o papel da escola.Sabemos que a escola é o espaço onde aparecem muitos dos fatores de vulnerabilidade trazidos pelos alunos, o que constitui a escola como um local de escuta e conhecimento das experiências de vida dos mesmos. Estes fatores vêm à tona na escola porque interferem na permanência de alunos vulneráveis, bem como no seu aprendizado. Daí a relevância de que a escola esteja atenta aos mesmos. Contudo, sabemos também que a escola sente-se sobrecarregada ao ter que lidar com todos os problemas que a alcançam. Neste sentido, uma das intenções desta série do programa

[8]Criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007.
[9]Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome < Disponível em www.mds.gov.br>.Acesso em 20 de Fevereiro de 2015.

> Salto para o Futuro é apontar para a intersetorialidade ao destacar uma rede de proteção social que pode estar articulada com as escolas no acompanhamento dos alunos em situações de vulnerabilidade.(Ahlert, 2010, p 6).

Este cenário sugere que a relação existente entre vulnerabilidade social e educação sejam questões que passem a ocupar nossas agendas no sentido se construir não somente uma política educacional, mas construir um país onde todas os cidadãos tenham seus direitos respeitados e garantidos pelo Estado.

Devemos ocupar as instancias de dialogo com o Estado, citamos linhas acima a importância do papel dos Conselhos Municipais de Educação, esses espaços devem servir para potencializar um debate amplo e democrático sobre as políticas sociais no Brasil, estamos convencidos que a mudança de paradigmas no Estado perpassa pela participação popular em todas as instâncias do Estado.

A luta por uma escola melhor perpassa pela luta por uma educação melhor, perpassa pela luta por políticas sociais que atendam os cidadãos em sua integralidade, a nossa luta, e digo nossa, pois acreditamos que todos devem se colocar a disposição de travar esse debate e participar dessa luta e pressionar o Estado a garantir aquilo que é sua finalidade, o bem comum.

Para encerrar cito um grande Filósofo Alemão que em 1848 já sugeria a necessidade da união de todos em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, Proletários de Todos os Países, uni-vos.

Considerações Finais

O debate acerca da intersetorialidade na educação coloca-se como ordem do dia na elaboração de mecanismos que possam contribuir com a elaboração e implementação de estratégias que percebam as crianças e adolescentes em toda sua integralidade.

Historicamente as políticas sociais tiveram um papel focalizado em determinado público alvo e pouco se buscava articular os serviços de forma a conceber uma rede de proteção social que prestasse um atendimento integral ao cidadão e especificamente ao público alvo das escolas no Brasil.

A escola deve ser entendida como estabelecimento de ensino que integra um determinado território, esse, é permeado por uma multiplicidade de relações sociais

muitas das vezes decorrentes do processo de vulnerabilidade social. Nesse sentido a escola deve integrar seus esforços a toda uma rede de proteção social disponível em seu entorno, torna-se uma missão hercúlea a criação e implementação de estratégias que buscarão atender as crianças e adolescentes em sua integralidade.

Sugerimos, em linhas acima, que para caminharmos nesse processo de intersetorialidade entre a escola e as políticas sociais torna-se imperativo o estabelecimento de um amplo e democrático debate com os mais diversos setores da sociedade. O estabelecimento de mecanismos de debate, elaboração, implementação e avaliação de estratégias que visem implementar a prática intersetorial é condição *sine qua non* para falarmos em uma escola que cumpra seu papel social de escolarizar não para o mercado, mas para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel político na sociedade.

BIBLIOGRAFIAS

AHLERT, M. Vulnerabilidade social e educação. In: Vulnerabilidade e Educação. Ano XX, Boletim 19. Novembro de 2000.

ALMEIDA, N.L.T. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio ocupacionais.**. In: Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. Belo Horizonte, MG, 2007. < Disponível em http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf>. Acesso em 20 de Fevereiro de 2015.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction Jn: KARABEL, I., HALSEY, A H. Power and ideology in education. New York: Oxford University, 1977. p.487-511.

BOURDIEU,P.Razões praticas: Sobre a Teoria da ação / Pierre Bourdieu: Tradução: Mariza Correa - Campinas, SP: Papirus. 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição 1988:** texto constitucional de 5 de outubro de 1988 Ed. atual. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1998.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente de 13 de Julho de 1990. Brasília: 1990.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, 2004.

GENTILI,P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora.2007. Disponível em:<http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21chave_artigo.asp?cod_artigo=209> Acessado em 21 de Fevereiro de 2015.

GOUVEIA, M,J,A. Intersetorialidade e a Contemporaneidade, in: Educação Integral e Intersetorialidade. Ano XIX, Nº13. Brasília, Outubro de 2009.

JUNQUEIRA, L.A.P. A descentralização, Intersetorialidade e rede como estratégia de gestão na cidade. Ver FEA – PUC SP. São Paulo 1: 57-72, Nov 1999.

JUNQUEIRA, L.A.P. Novas Formas de gestão na saúde: Descentralização e Intersetorialidade. Saúde e Sociedade. 1997.

JUNQUEIRA, L.A.P,; INIJOSA,R.M. Desenvolvimento social e intersetorialidade: a cidade solidaria. São Paulo: CADERNO fundap, 1997.

LARA, R. **A produção do conhecimento em Serviço Social : o mundo do trabalho em debate**.Franca : UNESP, 2008. Tese – Doutorado – Serviço Social – Faculdade deHistória, Direito e Serviço Social – UNESP.

MARANHÃO, C,H. A ideologia neodesenvolvimentista e as Políticas Sociais no Brasil: apontamentos sobre a crise e hegemonia na periferia do capitalismo. In:Revista Conexões Gerais/ Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais. V.3, n 5(2014) – Belo Horizonte:CRESS 6º Região, 2014.

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome < Disponível em www.mds.gov.br>.Acesso em 18 e 20 de Fevereiro de 2015.

RAFFESTIN,C. Por uma Geografia do Poder. 1° Ed. São Paulo, Ática, 1993

SOARES, L.T. Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina. 2º Ed. São Paulo, Cortez, 2002.

TEIXEIRA, L,H,G. Conselhos Municipais de Educação: Autonomia e democratização do ensino. In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004.