

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL**  
**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

**SANTA IZABEL ALBORGHETTI COSME**

**Inclusão escolar de alunos em situação de vulnerabilidade social:  
uma análise na EMEF Santa Cruz - Aracruz - ES**

**SÃO MATEUS**

**2016**

**SANTA IZABEL ALBORGHETTI COSME**

**Inclusão escolar de alunos em situação de vulnerabilidade social:  
uma análise na EMEF Santa Cruz - Aracruz - ES**

Dissertação apresentado à Faculdade Vale do Cricaré para obtenção de título de Mestre Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento.

Área de Concentração: Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Désirée Gonçalves Raggi.

**São Mateus  
2016**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus - ES

C834i

COSME, Santa Izabel Alborghetti.

Inclusão escolar de alunos em situação de vulnerabilidade social: uma análise na EMEF Santa Cruz – Aracruz - ES. / Santa Izabel Alborghetti Cosme – São Mateus - ES, 2016.

141 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2016.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Désirée Gonçalves Raggi.

1. Inclusão escolar. 2. Vulnerabilidade social. 3. Políticas públicas. 4. Prática pedagógicas. 5. Aracruz – ES.

## SANTA IZABEL ALBORGHETTI COSME

### INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UMA ANÁLISE NA EMEF SANTA CRUZ - ARACRUZ - ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, na área de concentração Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

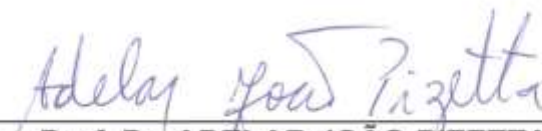
Aprovada em 16 de Abril de 2016.

#### COMISSÃO EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **DÉSIRÉE GONÇALVES RAGGI**  
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)  
Orientadora



---

Prof. Dr. **ADELAR JOÃO PIZETTA**  
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **KÁTIA GONÇALVES CASTOR**  
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

À Deus, nosso pai Criador, pela inspiração nos momentos mais difíceis,  
pela saúde e pela paz.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar (*in memoriam*).

Ao meu esposo, José Luiz Cosme pelo apoio e carinho.

Às minhas filhas, Lis e Tainá por existirem em minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à Deus, por permitir essa conquista em prol da minha evolução nessa trajetória terrena.

Ao meu esposo José Luiz Cosme, pelo apoio nos momentos de dificuldades e por estar sempre ao meu lado e as minhas amadas filhas, Lis e Tainá pelo apoio, compreensão, paciência e carinho.

Ao meu genro Fernando Coutinho pelo apoio.

Aos meus colegas de trabalho, equipe gestora e professores da EMEF “Santa Cruz” que contribuíram para o sucesso dessa pesquisa com seus relatos e apoio.

Ao colega do curso de Mestrado Bruno Freitas e Vitor Santos Martins pelo incentivo e apoio incondicional em todos os momentos.

Aos alunos da EMEF “Santa Cruz” que contribuíram para a pesquisa.

A todos os professores do curso de mestrado pelo carinho e atenção, em especial ao Professor Prof. Dr. Marcus Antônio de Costa Nunes pelas palavras alegres e brincadeiras em momentos tão difíceis que vivenciei durante o curso e por ser esse empreendedor do conhecimento.

À secretária do mestrado Luzinete pelo carinho, atenção e acolhida.

À família de Terezinha Cosme Mesquita, pelo acolhimento e carinho sempre.

À minha sobrinha Gerliane Martins Cosme pelo incentivo e apoio.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Désirée Gonçalves Raggi pelas orientações firmes e verdadeiras, pela competência, compreensão, presteza, carinho e muita paciência.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. [...] Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

**Paulo Freire**

## RESUMO

COSME, S. I. A. **Inclusão escolar de alunos em situação de vulnerabilidade social: uma análise na EMEF Santa Cruz - Aracruz – ES.** 2016. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2016.

Este estudo objetivou analisar a inclusão escolar de alunos em situação de vulnerabilidade social na EMEF “Santa Cruz”, na cidade de Aracruz – ES. Para tanto, analisaram-se os documentos oficiais e a legislação pertinente e foram investigados 62 alunos do sexto ano por meio de questionário, bem como os professores e a equipe gestora, com entrevista estruturada. Além disso, usou-se o grupo focal para promover um debate entre os professores. Foram identificados os principais indicadores da vulnerabilidade social dos estudantes com base na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), na matriz empírica da vulnerabilidade social do Espírito Santo e nos estudos de Seddon (2014). Constatou-se que os estudantes apresentam elevado quantitativo de indicadores de vulnerabilidade social, presentes nas diversas dimensões: educação; emprego, cultura, esporte, lazer e renda insuficiente; saúde; composição familiar; e ambiente. Todos os profissionais entrevistados percebem essa realidade e evidenciaram que são muitos os desafios e que esses influenciam na trajetória escolar dos alunos. A pesquisa revela que esse cenário impacta a realidade vivida pelos professores, gestores e alunos e evidencia a complexidade dessa relação. Constatou-se também que, a escola, por si só, não é capaz de enfrentar as dificuldades que permeiam a vulnerabilidade social, pois essas implicam a intersetorialidade na gestão das políticas públicas educacionais, a relação entre a escola e a família e iniciativas de acompanhamento dos alunos em situação de vulnerabilidade social, além de investimentos financeiros. O debate entre os educadores resultou em um conjunto de ações que configuram a superação de “situações-limites”, pois ao se sentirem desafiados, buscam caminhos para romper os obstáculos com atitudes cotidianas que visam a liberdade dos oprimidos.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Vulnerabilidade Social. Intersetorialidade na gestão pública.



## ABSTRACT

COSME, S. I. A. **School inclusion of students in social vulnerability: an analysis at EMEF Santa Cruz - Aracruz - ES.** 2016. 140f. Dissertation (Masters in Social Management, Education and Regional Development). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2016.

This study aimed to analyze the school inclusion of students in socially vulnerable situation in EMEF "Santa Cruz" in the city of Aracruz - ES. Thus, official documents and relevant legislation were analyzed and sixty-two (62) sixth graders were investigated through a questionnaire, as well as teachers and management team by a structured interview. In addition, focus groups were used to promote a debate among teachers. The student's main social vulnerability indicators were identified based on the National Social Assistance Policy (PNAS), Espírito Santos' empirical social vulnerability matrix and the study of Seddon (2014). It was found that the students show an elevated number of social vulnerability indicators, present in different dimensions: education; employment, culture, sports and leisure; insufficient income; health; family composition; and environment. All of the professionals interviewed perceive this reality and confirmed that there are many challenges and these influence the students' trajectory in school. The research shows that this scenario impacts the reality experienced by teachers, administrators and students and demonstrates the complexity of this relationship. It was also found that the school, alone, is not able to face the difficulties that permeate the social vulnerability, as these involve intersectoral management of public educational policies, the relationship between school and family and initiatives to follow-up students in a situation of social vulnerability, as well as financial investments. The debate among educators resulted in a set of actions, that constitute the overwhelming of "limits-situations", because feeling challenged, they seek ways to overcome the challenges with everyday attitudes aimed at freedom of the oppressed.

Keywords: School Inclusion. Social Vulnerability. Intersectoriality in Public Management.

## LISTA DE ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDAC	Comunidade Educativa
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNES	Conselho Nacional da Saúde
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CRAS	Centro Referência e Assistência Social
CREAS	Centro Referência Especializado da Assistência Social
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DRU	Desvinculação das receitas da União
EA	Educação Ambiental
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNAS	Fundo Nacional de Assistência Social
FNE	Fórum Nacional de Educação
GPTE	Grupos Populacionais Tradicionais e Específicos
INED	Institut National D'Etudes Démographiques (Instituto Francês de Estudos Demográficos)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice do Desenvolvimento de Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério de Educação
MS	Ministério da Saúde
NOB/SUAS	Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PBF	Programa Bolsa Família
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PME	Plano Municipal de Ensino
PMES	Polícia Militar do Espírito Santo
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNB	Produto Nacional Bruto
PNDR	Política Nacional de Desenvolvimento Regional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SENASP	Secretaria Nacional de Segurança Pública
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
(Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a  
Cultura)

UNICEF United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a  
Infância)

## LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 - Percentual da população que frequenta a escola (educação infantil) ....	47
Figura 2.2 - Percentual da população que frequenta a escola (ensino fundamental)	49
Figura 2.3 - Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola.....	50
Figura 2.4 - Percentual de escolas públicas com alunos que permanecem pelo menos 7h em atividades escolares .....	51

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1 - Distorção Idade/Ano da EMEF “Santa Cruz” .....	26
Gráfico 1.2 - Evolução do índice de distorção idade/ano no período de 2007 a 2013 .....	27
Gráfico 2.1 - Taxa de frequência à escola da população de 6 a 14 anos no período de 2001-2012 .....	36
Gráfico 3.1 - Percentual do acompanhamento da frequência escolar dos beneficiários do Programa Bolsa Família com idade entre seis e 17 anos. ....	71
Gráfico 3.2 - Evolução da oferta de educação integral em escolas com maioria de alunos do Bolsa Família 2008-2014 (milhares de escolas atendidas).....	73
Gráfico 3.3 - Taxa de frequência da população de 0 a 5 anos à escola no Brasil.....	74
Gráfico 5.1 - Distribuição percentual dos indicadores da dimensão educação das famílias dos alunos pesquisados.....	91
Gráfico 5.2 - Distribuição percentual dos indicadores da dimensão: empregabilidade, alocação de tempo e renda dos alunos e suas famílias .....	93
Gráfico 5.3 - Indicadores da dimensão Saúde - Infraestrutura e Estrutura Domiciliar. ....	96
Gráfico 5.4 - Indicadores da dimensão Composição Familiar .....	97
Gráfico 5.5 - Cor dos alunos do público alvo.....	98
Gráfico 5.6 - Principais vulnerabilidades no contexto da EMEF “Santa Cruz” .....	99

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 - Evolução do IDEB da EMEF “Santa Cruz” .....	25
Tabela 2.1 - Estrutura do sistema Educacional Brasileiro – Lei nº 9.394/96 .....	38
Tabela 3.1 - Características do público-alvo segundo a PNAS (2005).....	63
Tabela 3.2 - Matriz empírica da vulnerabilidade social no Espírito Santo .....	66
Tabela 3.3 - Construção de indicadores de vulnerabilidade social.....	68
Tabela 5.1 - Indicadores da Dimensão Educação.....	88
Tabela 5.2 - Dimensão Emprego, Cultura/Esporte/Lazer e Renda .....	91
Tabela 5.3 - Dimensão Saúde - Infraestrutura e Estrutura Domiciliar .....	94
Tabela 5.4 - Dimensão composição Familiar .....	97
Tabela 5.5 - Dimensão de vulnerabilidades no ambiente Escolar.....	98

## LISTA DE QUADROS

Quadro 5.1 - Síntese dos problemas enfrentados pelos professores e gestores na EMEF “Santa Cruz” .....	102
Quadro 5.2 – Síntese dos desafios enfrentados pelos professores e gestores na EMEF “Santa Cruz” .....	110
Quadro 5.3 - Proposta de ações para enfrentar os desafios da inclusão escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social na EMEF Santa Cruz.....	115



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
1.1	JUSTIFICATIVA.....	25
1.2	OBJETIVOS.....	28
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo Geral</b> .....	<b>28</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivos Específicos</b> .....	<b>29</b>
1.3	IMPORTÂNCIA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) 9.394/96 .....	38
1.4	NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) (2014 - 2024) - A GRANDE ESPERANÇA: UMA DÉCADA PARA CONSTRUIR EDUCAÇÃO DE QUALIDADE .....	41
<b>1.4.1</b>	<b>O plano nos Estados e o regime de colaboração</b> .....	<b>44</b>
<b>1.4.2</b>	<b>O Plano do Município de Aracruz</b> .....	<b>45</b>
<b>2</b>	<b>VULNERABILIDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO</b> .....	<b>54</b>
2.1	CONCEITUANDO A VULNERABILIDADE SOCIAL .....	54
2.2	VULNERABILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA.....	58
2.3	VULNERABILIDADE E INTERSETORIALIDADE .....	61
<b>2.3.1</b>	<b>Bases legais de combate a vulnerabilidade</b> .....	<b>61</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Matriz Público-alvo</b> .....	<b>65</b>
<b>2.3.3</b>	<b>Intersetorialidade – um caminho para superar a vulnerabilidade através da educação</b> .....	<b>69</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>81</b>
3.1	OS SUJEITOS E O LOCAL DA PESQUISA .....	83
3.2	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....	83
3.3	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	85
<b>4</b>	<b>A INCLUSÃO SOCIAL DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NA EMEF "SANTA CRUZ"</b> .....	<b>87</b>
4.1	ANÁLISE DOS INDICADORES SELECIONADOS PARA AS DIMENSÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL DOS ALUNOS .....	88
4.2	A INCLUSÃO DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: A VISÃO DOS PROFESSORES E GESTORES .....	100
<b>4.2.1</b>	<b>Percepção acerca de inclusão escolar e vulnerabilidade social</b> .....	<b>100</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Principais problemas enfrentados pelos professores e gestores para trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem/vulnerabilidade social</b> .....	<b>101</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Relação entre a dificuldade da aprendizagem, permanência dos alunos na escola ligada a uma história de vulnerabilidade social</b> .....	<b>103</b>

<b>4.2.4</b>	<b>Influência da família no desempenho escolar dos filhos em situação de vulnerabilidade social .....</b>	<b>104</b>
<b>4.2.5</b>	<b>Interferência da comunidade sobre o desempenho dos alunos em situação de vulnerabilidade social.....</b>	<b>105</b>
<b>4.2.6</b>	<b>Contribuição do programa Bolsa Família e o Programa Mais Educação para o processo de inclusão, permanência e êxito dos alunos .....</b>	<b>107</b>
<b>4.2.7</b>	<b>Desafios que a inclusão escolar traz ao trabalho dos professores e gestores, com os alunos em situação de vulnerabilidade social.....</b>	<b>109</b>
<b>4.3</b>	<b>PROPOSTA DE AÇÕES COM PROFESSORES E EQUIPE GESTORA DA ESCOLA, PARA VENCER OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NA EMEF SANTA CRUZ.....</b>	<b>112</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>129</b>

# 1 INTRODUÇÃO

“A educação não é um instrumento válido, se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade a qual o homem está radicado”.

Paulo Freire

Justificar uma pesquisa requer fazer uma análise de sua vinculação com o pesquisador. Esse vínculo nasce, com frequência, de sua inquietação, de algo que comove e mobiliza para sua realização.

Iniciei minha trajetória profissional na rede pública de ensino do Estado do Espírito Santo com alunos do ensino fundamental (6º ao 9º ano), ministrando a disciplina de Ciências e também como professora efetiva das séries iniciais na aldeia indígena de “Caeiras Velhas” e na Escola de Coqueiral, atualmente Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Primo Bitti”, ambas no município de Aracruz.

Em 1990 me efetivei como pedagoga na escola EEEFM “Primo Bitti”, que atendia o ensino fundamental e médio até o ano de 2012, ano em que me aposentei. Em 2001 assumi o cargo de professora de suporte pedagógico<sup>1</sup> na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Santa Cruz”, no município de Aracruz, onde atuo até o momento. Portanto, minha atuação sempre esteve relacionada no processo educativo de crianças e adolescentes.

A experiência profissional que construí nesse percurso possibilitou-me um diálogo amplo com os alunos e professores, e um olhar mais atento e sensível ao verificar que, muitas vezes, a escola não proporciona a inclusão dos alunos em situação de vulnerabilidade social.

A “política de inclusão”, como se lê na discussão do “eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade” na Conferência Nacional da Educação (CONAE), teve como meta desenvolver propostas para políticas de Estado que garantissem o direito social à educação com qualidade para todos, porém ainda não se constitui, infelizmente, uma realidade, não sendo bem compreendida em seu sentido amplo, como apontam os estudos de Laplane e Prieto (2010). Em minha trajetória profissional, pude perceber que a progressão e o avanço

---

<sup>1</sup> Professor de Suporte Pedagógico é a denominação dada ao pedagogo na Rede Municipal de Ensino de Aracruz

de uma série/ano para outra, são equivocadamente considerados “inclusão” sem haver um avanço real na construção do conhecimento. Tal situação me inquietava e me impulsionou no sentido de aprofundar estudos sobre o tema.

Tinha a sensação de que muito mais precisava ser feito! Tal inquietação foi aumentando meu interesse por esta pesquisa, que se expressa como uma busca científica de romper com a perspectiva de que as dificuldades de aprendizagem estão centradas exclusivamente no aluno e em suas famílias. Percebi que era preciso trazer à tona as dificuldades da escola em fazer a inclusão de todos os alunos no processo educativo.

Atualmente é notável no cenário educacional brasileiro uma preocupação crescente com a situação de alunos em condições de vulnerabilidade social. Apesar dos avanços significativos observados nos últimos anos nas políticas públicas, a problemática da inclusão escolar e diversidade se faz presente com frequência nos discursos de gestores, educadores, na própria mídia e nos meios sociais. Todavia, na prática, muito há que se fazer para solucionar tais questões, que são graves e fazem parte do cotidiano das escolas públicas de nosso país. Ainda que haja dificuldades, é preciso acionarem-se as políticas que favorecem os sujeitos que estão em situação de vulnerabilidade, pois esses possuem o direito de acesso ao conhecimento.

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal (CF) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O novo Plano Nacional de Educação (PNE) referente ao período 2014 – 2024 apresenta políticas públicas voltadas para a inclusão escolar em seu sentido amplo para o exercício pleno da cidadania e para o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. Nesse sentido, rege a CF que “a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013, p.4).

Nos dois últimos anos observou-se uma grande movimentação em todo o país envolvendo as secretarias de educação, o Ministério da Educação (MEC) e organizações para que, até junho de 2015, todos os planos estaduais e municipais estivessem concluídos de acordo com o prazo previsto na Lei nº 13.005, de 25/06/14 (BRASIL, 2014). Como consequência, nota-se que, pela primeira vez, o plano municipal de educação (PME) não será apenas um plano da administração que dura

quatro anos, terá que ser elaborado numa perspectiva reflexiva e coletiva, intimamente atrelado às demandas da população local e em sintonia com o Plano Estadual de Educação (PEE) e, principalmente, com o PNE.

Em 2016, observa-se a elaboração dos planos através do site [www.deolhonosplanos.org.br](http://www.deolhonosplanos.org.br), onde constata-se que 67% dos municípios e 38% dos estados brasileiros elaboraram seus planos.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) promoveu nos últimos anos um extenso estudo que resultou na formulação do documento “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (DCNEB) com intuito de “promover o aperfeiçoamento da educação Nacional, a partir da necessidade de atender às novas demandas educacionais produzidas pelas transformações sociais e econômicas e pela acelerada produção de conhecimentos” (BRASIL, 2013, p. 5).

Uma das necessidades prementes advindas da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu com a constatação de que a sociedade brasileira precisava urgentemente da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade. Os impactos destas mudanças foram extremamente significativos para inclusão escolar, pois ampliaram os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida.

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 04) são resultado

(...) desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

Nas novas Diretrizes, verifica-se um fortalecimento das políticas de inclusão com diferentes adjetivações e com a inserção das resoluções para “a Educação no Campo”, “a Educação Indígena”, “a Quilombola”, “para a Educação Especial”, “para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais” e para a “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Verificam-se ainda

“as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, “a Educação Ambiental (EA)”, “a Educação em Direitos Humanos” e “para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2013). Todas estas diretrizes, atualmente contempladas no novo PNE, tem como objetivo garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultantes de uma educação de qualidade social, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2013).

O Brasil ainda é um país que apresenta um cenário marcado por grandes desigualdades sociais, tanto na distribuição e posse dos recursos econômicos e culturais, quanto na possibilidade de ascensão social, não obstante os dados estatísticos demonstrarem um avanço significativo. Segundo dados do Fundo Monetário Internacional (FMI), o Brasil ocupa a 8ª posição no *ranking* das maiores economias do mundo, porém continua sendo um dos países mais desiguais do mundo tanto em termos sociais como regionais. Essas desigualdades regionais constituem um fator de entrave ao processo de desenvolvimento. Dessa forma, a questão regional ganha, com a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), espaço prioritário na agenda do estado brasileiro, gerando propostas inovadoras e consistentes que possibilitam contribuir para o debate acerca de uma nova concepção de desenvolvimento que a nação brasileira deseja - incluyente e sustentável (BRASIL, 2007).

A discussão sobre o desenvolvimento local, regional ou nacional nas diferentes áreas do conhecimento, traz à tona teorias e pressupostos do desenvolvimento em suas diferentes dimensões. Geralmente, o termo “desenvolvimento” remete ao modelo do desenvolvimento econômico e produtivo do país, mas nem sempre indica que este crescimento tenha ocorrido em todos os níveis sociais, educacionais, culturais e humanos, ou seja, que realmente tenha melhorado a qualidade de vida da população. Portanto, isso explica porque o Brasil, apesar de estar entre as dez maiores economias do mundo, continua na 85ª posição no *ranking* mundial no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH<sup>2</sup>). Nesse cenário, a ideia de que a educação é o caminho para superação dos problemas sociais ganha mais destaque, assinalando-se como elemento significativo para a reestruturação da sociedade. Acrescenta-se

ainda a relevância da educação, não apenas como caminho para a competitividade do país, mas também como construtora da cidadania. A PNDR, na vertente da educação, analisa que os contrastes regionais demonstrados pelos indicadores educacionais no Brasil são alarmantes, refletindo a limitação da capacidade de desenvolvimento de grande parte da população do país.

Essa desigualdade do desenvolvimento socioeconômico pode ser maior ou menor de acordo com as características de cada população, pelo fato das pessoas não possuírem acesso igualitário a todos os bens e serviços ofertados em uma sociedade, principalmente no que se refere ao acesso à educação. Estes grupos populacionais demandam estudos com o objetivo de identificar suas necessidades. Dentre a diversidade dos grupos identificados, comumente aparece em destaque, o grupo de pessoas vulneráveis e não vulneráveis. O termo “vulnerabilidade social”, amplamente utilizado entre os cientistas sociais – antropólogos, sociólogos, geógrafos, economistas, entre outros – chamou atenção por sua complexidade e multidisciplinaridade. Apesar desse termo ser largamente utilizado, a definição de um grupo vulnerável e sua distinção do não vulnerável é obscura (SEDDON, 2014).

Nesse sentido, a antropóloga Ahlert (2010, p. 03) traz para o debate nacional a seguinte reflexão:

“[...] as tramas da relação complexa entre pobreza e educação no Brasil e o reconhecimento da vulnerabilidade social e como fenômeno de múltiplas dimensões. Neste contexto nos coloca questões importantes como a intersetorialidade na gestão das políticas públicas educacionais, a relação entre escola e a família e iniciativas de acompanhamento dos alunos em situação de vulnerabilidade social. Daí interpõe-se a seguinte indagação: De que forma a educação, sendo ela mesma um direito constitucional, pode ser ferramenta de combate à desigualdade social?”

Algumas pesquisas mostram a relevância de pensar acerca dos impactos da vulnerabilidade social na escolarização de crianças e adolescentes, ressaltando que “[...] essa é uma variável fundamental para entendermos a reprodução das desigualdades sociais no Brasil, bem como a perpetuação da pobreza em ciclos intergeracionais” (AHLERT, 2013, p.5).

---

<sup>2</sup> O IDH é a referência mundial para avaliar o desenvolvimento humano a longo prazo. O índice, que vai de 0 a 1, é elaborado a partir de três variáveis: vida longa e saudável, acesso ao conhecimento e um padrão de vida decente.

De acordo com Jacovkis e Tarabini apud Almeida (2014, p. 21-22):

A luta contra a pobreza é hoje o tema da agenda global com maior consenso, já que desde 2000 vêm sendo produzidos documentos cujos objetivos perpassam a erradicação da pobreza, nos quais, todavia, ao se analisar as suas causas tende-se mais a aludir aos elementos que a caracterizam que aos processos que os geram, entre os quais se percebe um grande destaque aos aspectos educacionais. Isso porque, desde a teoria do capital humano, pensar na superação da pobreza passa necessariamente pela discussão educacional.

As observações dos autores supracitados confirmam os dados estatísticos que demonstram uma interdependência entre a renda média familiar e nível de escolaridade de seus membros. Enxergar esta variável e revertê-la em políticas públicas tem sido a grande preocupação do Brasil nos últimos anos, como mecanismo para preparar a mão de obra mais qualificada e principalmente para romper com o ciclo da pobreza.

A complexidade desta relação entre renda familiar e escolaridade é cotidianamente vivenciada pelos professores e gestores da EMEF “Santa Cruz”, que acompanham a trajetória escolar dos adolescentes oriundos destas famílias em situação de vulnerabilidade social.

Ao centrar seus estudos nesse campo, Castro (2010, p. 12) evidencia os desafios da escola no enfrentamento da realidade determinada pela pobreza:

A expansão do acesso à escola propôs um difícil desafio às equipes escolares: propiciar que crianças e jovens de famílias pobres, muitas em situação de vulnerabilidade social, sejam incluídos no universo dos conhecimentos historicamente elaborados. Ou seja, o sistema educacional passou a lidar, em seu interior e com cada vez maior intensidade, com desigualdades sociais provenientes da pobreza.

Os educadores que convivem diariamente com o cenário de vulnerabilidade social percebem que esta realidade prejudica de forma crescente a aprendizagem dos educandos, muitas vezes afastando-os do processo educacional. Por esse motivo, a escola se depara com os desafios interpostos pela busca de soluções para a problemática, a fim de fazer a inclusão escolar de maneira eficaz.

Este cenário introduz algumas indagações: o que professores, pedagogos e diretores têm feito para enfrentar essa situação? Quais as demandas desses alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social para que possam permanecer na escola com reais condições de aprendizagem? Quais desafios são colocados pelo processo de inclusão destes alunos no contexto da escola? Quais



mudanças de paradigmas devem fazer parte das reflexões dos profissionais da educação?

Tais reflexões, associadas à realidade educacional em que estamos inseridos, configuram o problema central desta investigação: **A EMEF Santa Cruz, Aracruz – ES promove a inclusão escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social?**

Como resultado deste estudo, esperamos tecer considerações para mudar o olhar dos professores e dos gestores sobre as questões que permeiam a realidade dos alunos em situação de vulnerabilidade social, a fim de que possamos realizar algumas mudanças significativas.

Estamos conscientes de que não somos plenamente capazes de resolver as questões sociais que prejudicam o seu desempenho acadêmico, mas podemos nos apropriar de dados mais concretos que nos proporcionarão uma compreensão mais próxima das suas dificuldades, para assim encontrarmos, juntos, um modo de superá-las. O entendimento e a aceitação da realidade nos tornam mais humanos e acessíveis a esses alunos, tornando a relação mais saudável e conseqüentemente cumprindo melhor nossa função de educadores. Nesse sentido, as ideias de Paulo Freire (1979), grande educador humanista e filósofo, defendem a articulação entre diálogo e ação, a fim de que os personagens envolvidos no processo pedagógico, alunos inclusive, possam desvendar sua realidade, possibilitando modificá-la.

Uma vez mais quero afirmar que não há dicotomia entre diálogo e ação revolucionária. Não há uma etapa para o diálogo e outra para a revolução. Ao contrário, o diálogo é a própria essência da ação revolucionária. Na teoria desta ação, os atores conduzem a atividade de maneira intersubjetiva sobre um objeto – a realidade que os mediatiza –, tendo como objetivo a humanização dos homens (FREIRE, 1979, p. 43).

Dessa forma, os contributos freireanos reforçam a opção por uma pesquisa científica comprometida com e para os desfavorecidos da sociedade moderna, ou seja, com os oprimidos e com projetos de superação da opressão.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

De acordo com os dados apresentados nas últimas pesquisas do Ministério de Educação e Cultura (MEC), Índice do Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB<sup>3</sup>), resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a educação do país vem apresentando dados preocupantes em relação ao domínio cognitivo dos estudantes.

No município de Aracruz, especificamente em Santa Cruz, é evidente o baixo aproveitamento dos estudantes, que acaba por gerar grande índice de distorção idade/ano. Apesar do IDEB da escola ter aumentado, está longe do ideal.

**Tabela 1.1 - Evolução do IDEB da EMEF “Santa Cruz”**

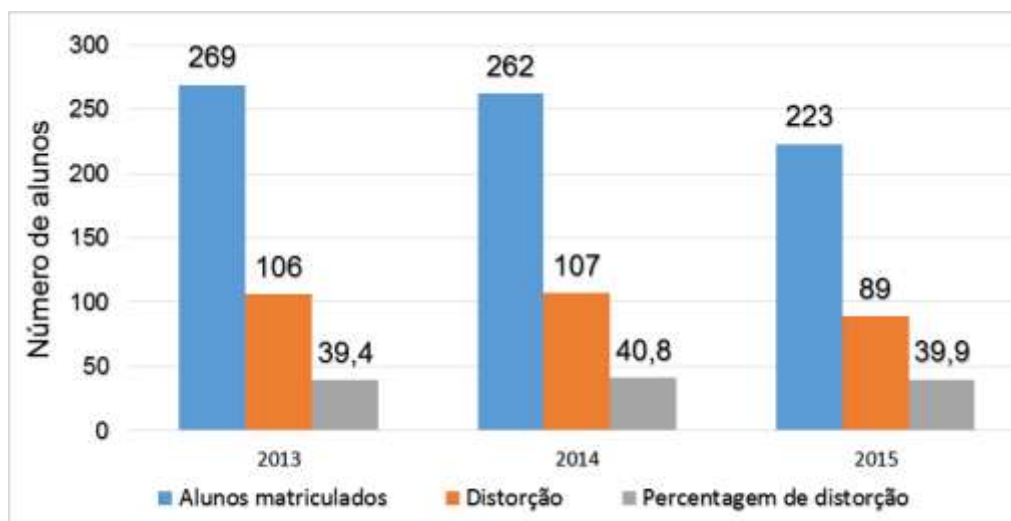
	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
Anos iniciais	5.0	6.1	5.4	5.8
Anos finais	3.5	3.5	4	4.8

Fonte: ARACRUZ, 2013/2014/2015.

Diante disso, a EMEF “Santa Cruz”, preocupada com a aprendizagem de todos os alunos, sempre inseriu em sua proposta pedagógica, estratégias para os educandos com distorção idade/ano, devido ao fato de receber das escolas do entorno, um número significativo destes alunos nos 6º anos. Embora tenha caminhado bastante na direção de uma escola inclusiva, há muitos desafios a serem superados.

Desde 2001, o convívio diário na escola de Santa Cruz permitiu observar que a situação é agravada pelos fatores externos que atingem a instituição. De acordo com o atual Plano de Desenvolvimento da Escola os principais fatores que interferem no processo de aprendizagem são: a pouca concentração em sala de aula, o excesso de faltas, a baixa autoestima, a indisciplina, a agressividade, a distorção idade/ano e a pouca participação dos pais e ou/responsáveis em relação ao processo educativo de seus filhos. Tais fatores são reflexos de sua própria condição de vulnerabilidade social (ARACRUZ, 2013/2014/2015).

A EMEF “Santa Cruz” sempre teve um número significativo de alunos com distorção idade/ano em um, dois ou mais anos, como contempla-se no gráfico, abaixo:

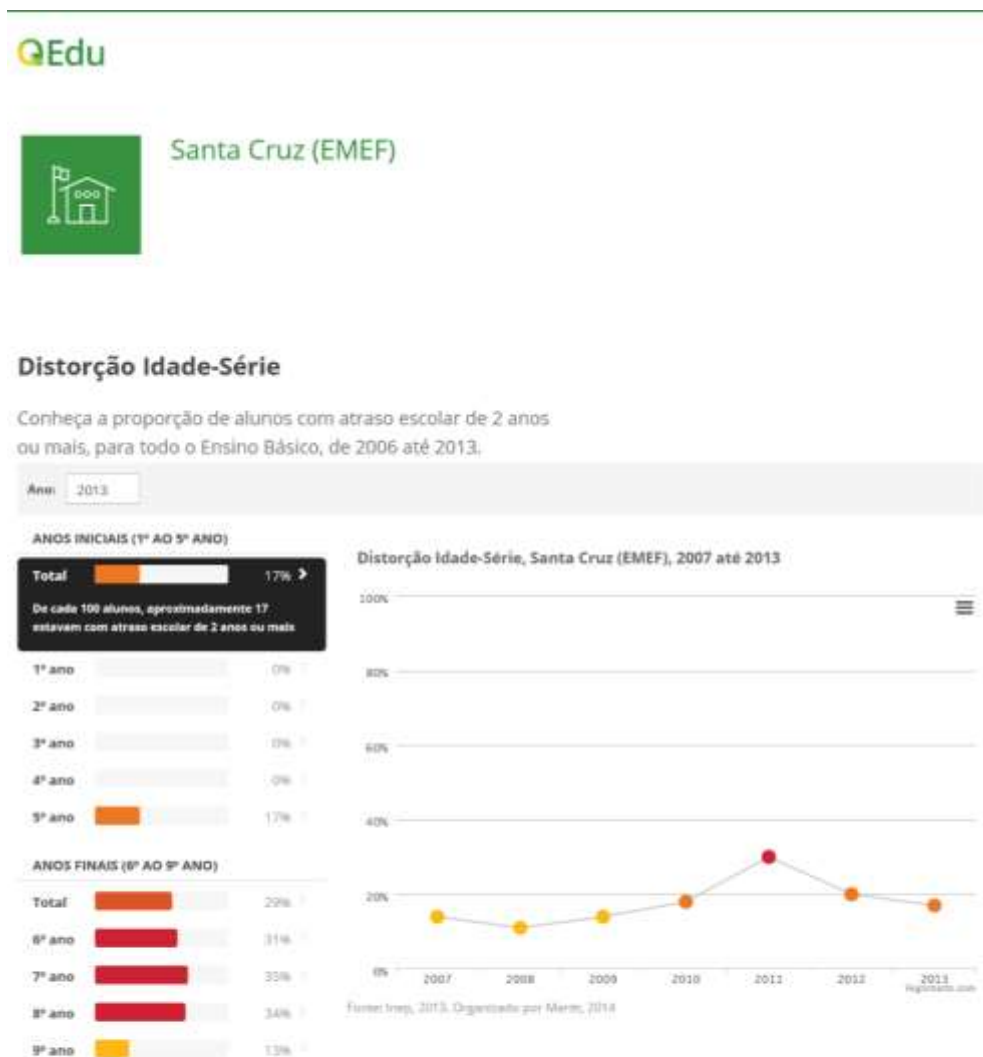


**Gráfico 1.1 - Distorção Idade/Ano da EMEF "Santa Cruz"**

De acordo com os dados do gráfico, observa-se que nos últimos três anos não houve redução no percentual de alunos em distorção idade/ano. A escola alvo desta investigação, no ano letivo de 2013, contava com 269 estudantes matriculados, sendo a maioria negros e de baixo nível socioeconômico. Dentre os 269 estudantes, 106 apresentavam as seguintes taxas de distorção idade/ano: 51 estudantes com distorção de 1 ano e 55 com 2 ou mais anos de distorção, com reprovação de 25 estudantes nos 6º anos. Em 2014, dentre os 262 matriculados o índice de estudantes em distorção idade/ano permaneceu na faixa de 40%, perfazendo um total de 107 estudantes. Desses, 68 apresentavam distorção idade/ano de 1 ano e 39 com 2 ou mais anos de distorção. Além dos dados acima apresentados, é importante ressaltar que nesse ano (2014) essa situação se agravou, pois o índice de reprovação permaneceu bastante significativo, tendo havido 17 estudantes (28,8%) reprovados nos 6º anos; 7 estudantes (11,3%) nos 7º anos; 15 estudantes (24,2) nos 8º anos e 4 estudantes (6,7%) ficaram retidos nos 9º anos, totalizando, portanto um quantitativo de 39 estudantes reprovados.

<sup>3</sup> O IDEB é a "nota" do ensino básico no país. Numa escala que vai de 0 a 10, o MEC fixou a média 6, como meta para o país a ser alcançado até 2021. Média dos países desenvolvidos da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, do Sistema de Avaliação da Educação Básica –SAEB, para os Estados e o Distrito Federal, e a Prova Brasil – para os municípios. Criado em 2007, o IDEB serve tanto como diagnóstico da qualidade do ensino brasileiro, como baliza para as políticas de distribuição de recursos (financeiros, tecnológicos e pedagógicos) do MEC.

Segundo os dados divulgados na plataforma QEdú<sup>4</sup> em relação aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, no ano letivo de 2014, com relação ao índice sobre aprendizado, nível de proficiência, distorção idade/ano e taxas de rendimento dessa Unidade Escolar, observa-se que a evolução do índice de distorção idade/ano no período de 2007 a 2013, teve um aumento significativo no ano de 2011, com redução no ano de 2013, conforme demonstra o gráfico 1.2, a seguir:



Fonte: Plataforma QEdú

**Gráfico 1.2 - Evolução do índice de distorção idade/ano no período de 2007 a 2013**

<sup>4</sup> O QEdú é um sistema on-line em que o cidadão comum pode consultar, gratuitamente, dados da educação brasileira e acompanhar a evolução do ensino no país. Foi produzido, em 2012, pela Fundação Lemann e a Meritt Informação Educacional. A plataforma reúne dados do Censo Escolar e da Prova Brasil e estabelece, a partir de uma escala de proficiência usada pelo movimento Todos pela Educação, o percentual de alunos com aprendizado adequado por escola, cidade ou estado.

Numa tentativa de permanecer acolhendo os alunos cuja idade se distanciava da escolaridade, em 2014 a equipe escolar decidiu ofertar uma turma de Educação de Jovens e adultos (EJA) do ensino fundamental, que possibilitou a correção de fluxo de 18 estudantes. No ano letivo de 2015 foram inicialmente matriculados 223 alunos, dentre estes, 89 com distorção idade/ano, sendo: 41 com distorção de 1 ano e 48 com 2 ou mais anos de distorção idade/ano. No ano letivo de 2015, a escola deu continuidade com a turma da EJA (etapa final - 9º ano) constituída por 20 estudantes e formou uma nova turma, denominada “Projeto Correção de Fluxo”, constituída por 20 alunos com 2 ou mais anos de distorção idade/ano, e alguns casos de 1 ano.

Segundo dados do PDE da escola, essa distorção idade/ano se deve aos seguintes fatores: a) número elevado de estudantes que ingressam nos 6ºs anos das comunidades do entorno com o baixo domínio das competências e habilidades referentes ao ano de estudo; b) índice elevado de faltas às aulas; c) pouca participação da família no acompanhamento do processo educativo dos filhos; d) estudantes com autoestima baixa; e) estudantes com sérias dificuldades de aprendizagem.

Diante do cenário apresentado, a realização deste estudo poderá contribuir para mudar este quadro, pois trará dados da realidade social desses estudantes e permitirá que a comunidade escolar apresente suas percepções e inquietações sobre o tema. Ao serem chamados a participar como sujeitos desta investigação, alunos, professores e gestores serão mobilizados no sentido de fazerem reflexões pertinentes. Espera-se, como fruto desse estudo, a elaboração de ações conjuntas no sentido de criar reais condições de aprendizagem para esses alunos.

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a inclusão escolar de alunos em situação de vulnerabilidade social na EMEF “Santa Cruz” - Aracruz - ES

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar os principais indicadores da vulnerabilidade social dos alunos da EMEF “Santa Cruz”;
- Identificar e analisar os desafios encontrados pela equipe gestora e pelos professores que trabalham com os estudantes em situação de vulnerabilidade social;
- Elaborar, através de um trabalho colaborativo com professores e equipe gestora da escola, uma proposta de ações para o enfrentamento dos desafios encontrados no trabalho com os estudantes em situação de vulnerabilidade social.

O presente estudo apresenta uma abordagem sobre a inclusão escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade na EMEF “Santa Cruz”, estruturada em seis capítulos, a saber:

No primeiro capítulo, mostram-se os estímulos e inquietações que motivaram o interesse pela pesquisa, que se constitui na busca científica de romper com a perspectiva de que as dificuldades de aprendizagem estão centradas exclusivamente no aluno e em suas famílias, na problematização, nos objetivos e na importância da pesquisa no campo em que será realizada.

No segundo capítulo, abordam-se alguns dos principais estatutos legais que configuram o cenário educacional e alguns aspectos que retratam os direitos sociais de crianças e adolescentes, a fim de trazer subsídios à compreensão do quadro de desigualdade que conforma a situação de vulnerabilidade dos estudantes da escola campo da pesquisa.

No terceiro capítulo, evidencia-se a revisão da literatura e o entendimento teórico acerca das questões centrais para a pesquisa, como a relação entre a vulnerabilidade Social e educação. Dentre os assuntos abordados, destaca-se como o conceito de vulnerabilidade social foi evoluindo, desde os primeiros estudos na década de 1990 até os dias atuais para a aplicabilidade dessa variável no contexto da escola. Evidencia-se ainda a importância de conhecer o público alvo dos cidadãos brasileiros que se constituem vulneráveis, bem como as políticas públicas já existentes para o seu combate com foco na intersetorialidade na gestão.

O quarto capítulo expõe o percurso metodológico, evidenciando o método e as técnicas que embasam esta pesquisa e suas respectivas contribuições frente à temática em estudo.

No quinto capítulo analisam-se os dados coletados, utilizando-se das respostas dos alunos através do questionário aplicado, das vozes da equipe gestora e dos professores em permanente consonância com as teorias apresentadas nos capítulos anteriores, com o intuito de responder aos objetivos da pesquisa.

Finalmente, apresentam-se no sexto capítulo, as considerações finais e recomendações, no intuito de contribuir para a inclusão escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social na EMEF “Santa Cruz”.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

*“Em história se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. E uma das grandes tarefas políticas a ser cumprida se acha na perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível de hoje somente quando, às vezes, se faz possível viabilizar alguns impossíveis de agora”.*

*Paulo Freire*

Os sistemas educacionais são identificados, tanto no discurso governamental, quanto no senso comum, como o fator mais importante para a democratização da sociedade. Entretanto, embora a educação seja promotora de mobilidade social, também tende a reproduzir desigualdade. Esse é o cenário que tem configurado a realidade da América Latina (STROMQUIST, 2007). Um dos pontos que fortalece a situação de desigualdade social brasileira, equiparando-a com outros países, é o discurso entusiástico que se faz em torno das políticas públicas de combate à essa desigualdade social, porém com uma prática bastante vagarosa nesse sentido, por meio de políticas inconsistentes e ineficazes.

A educação é concebida como um direito social e passou a ser regida e regulamentada pelas seguintes legislações: Constituição Federal (CF), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1988, 1990, 1996, respectivamente).

Assim, a formação escolar do brasileiro é o projeto de nação primordial como condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. Nesse sentido, visa proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. Mas é necessária uma educação básica de qualidade, garantida como direito constitucional.

No cenário dos direitos sociais da criança e do adolescente e, especificamente do direito à educação básica, observa-se um movimento contraditório na história da educação, pois muitos direitos garantidos e regulamentados não se efetivaram ao longo dos anos, aumentando a fenda entre exclusão e inclusão social, principalmente das populações expostas a maior vulnerabilidade social pobreza permanente e outros.



Segundo Montoan (2011, p. 9), pioneira no discurso de defesa do direito de educação à todos em ambientes escolares inclusivos, verifica-se que “embora já tenhamos caminhado bastante em direção de uma escola para todos, há muitas barreiras a serem transpostas”. Ressalta ainda a autora a importância de compreender a inclusão através de diferentes perspectivas, a fim de mostrar novos caminhos possíveis, e “atualizar respostas e soluções que já não estão dando conta dos desafios da escola de hoje”. Nos estudos de Montoan (2011, p. 8), o professor emérito Dalmo de Abreu Dallari ressalta que:

O direito de todos à educação só estará sendo verdadeiramente respeitado e atendido se estiver sempre presente, como princípio orientador das práticas educacionais, a preocupação com o objetivo da inserção social.

Ao fazer uma análise da história da educação básica no Brasil, verifica-se que essa sempre foi marcada pelas mesmas desigualdades vivenciadas na sociedade. Os excluídos “pela pobreza no campo e nas cidades e, também, muitas vezes, pela sua condição étnico-racial, só tardiamente começaram a ter acesso ao sistema educativo” (MOLL, 2014, p. 563).

Segundo Moll (2014, p.563), a Constituição Brasileira de 1824 “já previa a educação primária a todos os cidadãos e o artigo 250, a instalação de escolas primárias em cada termo, de ginásio em cada comarca”, porém a história constata que “uma irresolução congênita em relação à escola para todos e especialmente o povo caracteriza a educação brasileira como tardia, seletiva e profundamente desigual” (MOLL, 2014, p.564).

De acordo com Gripp (2013), em 1876 o escritor Machado de Assis já questionava acerca da exclusão no Brasil, especialmente do analfabetismo que atingia um índice de 70%, de forma a apontar “as consequências políticas e institucionais de alarmantes dados”. Durante o período republicano, várias políticas públicas foram projetadas para melhorar a situação, porém verifica-se uma pequena conquista.

Para melhor compreensão do processo histórico nacional, no que se refere ao acesso à escola para todos, é de suma importância assimilar o significado de políticas públicas. Nesse sentido, Gripp (2013, p.10), esclarece:

As políticas públicas constituem fóruns nos quais os diferentes atores sociais constroem e exprimem a maneira pela qual percebem o mundo real, o lugar que nele ocupam e o como ele deveria ser, em sua constituição ideal. [...] o objeto das políticas públicas é o “futuro” das sociedades: uma política pública pode ser analisada como um espaço no qual uma sociedade

se projeta no futuro, derivando daí a importância das ferramentas de interpretação da realidade social.

Assim, entende-se que as políticas públicas são construídas, ou pelo menos deveriam ser elaboradas, a partir da realidade concreta e desenvolver-se em normas que resultassem em ação. Vale ressaltar, que a sociedade capixaba desde os anos de 1920, segundo Barreto (1999), necessitava de escolas no estado do Espírito Santo para atender as necessidades da população que desejava estudar. Mas as escolas eram insuficientes para atender à todos.

Na década de 1930, “[...] a instituição do setor educacional como importante política social é parte do projeto de reconstrução do Estado, na qual se projetava a obra de modernização” (GRIPP, 2013, p. 11). Esta reformulação, apresentada através da constituição de 1934, trouxe avanços significativos para uma progressiva ampliação do ensino básico, e representou “uma inovação em política educacional”. Para Gripp (2013), foi um marco para a educação, pois se tornou política pública com financiamento e padronização, primando pela qualidade na educação. Salienta a autora, que a “[...] esta intervenção denominou-se a questão da nacionalidade do ensino” (GRIPP, 2013, p.11).

Nesse contexto, teve início no Brasil as políticas públicas de inclusão social, especialmente na área educacional. Paralelamente à política implementada na educação, despontou a filosofia de Dewey, a psicologia científica, a urbanização e o início da industrialização que apontou a necessidade de estudar nas classes populares. Porém, com a regulação dos testes de inteligência nas instituições escolares, ocorreu uma divisão na educação, que apesar de ampliar o acesso, torna-se classificatória, pois somente os alunos mais aptos, ou seja, selecionados através dos testes, poderiam prosseguir nos estudos. Mantém-se, portanto, nos anos de 1930 um processo de não inclusão, que persiste na história da educação brasileira. Naquele período histórico, compreendia-se que somente a elite deveria ter acesso à educação básica, à formação técnica e aos estudos superiores a fim de guiar as massas populares.

Na década de 1960, a sociologia e a psicologia social, juntamente com as ciências econômicas, colocaram em evidência o debate educacional. Vê-se então as ciências sociais revelarem “[...] resultados de pesquisa que tornavam pública a questão da reprodução social e das desigualdades de acesso [...]” e acrescenta a autora que “se

observou a aspiração de certos movimentos sociais a uma maior justiça em relação à educação” (GRIPP, 2013, p.12). Por outro lado, a economia do país indicava que a educação seria capaz de distribuir renda, se combinada com políticas econômicas, como revela a autora. Gripp declara ainda que a mobilidade social deveria ser estimulada por meio da ‘hierarquização pelo mérito’, estabelecida à base da democratização das oportunidades, que minimizaria o evidente desperdício das potencialidades de uma parcela jovem do país (GRIPP, 2013, p.12). Nota-se que o objetivo era constituir o capital humano, por meio do processo educativo para dar conta das demandas econômicas do país.

Diante do cenário histórico, verifica-se que o acesso dos mais pobres à educação básica vem se constituindo com lentidão ao longo do século XX e acelerando-se no ritmo do processo e das demandas de industrialização no país. Para Moll (2014), a relação entre educação e desenvolvimento econômico é singular e profunda, e que, sob a ótica do mercado, o país deve preservar um “exército reserva” com baixa escolaridade. A autora nos faz reflexionar profundamente:

E quem ficou para trás? Quem são, hoje, aquelas crianças e jovens que, nos anos 40 e 50, aparecem na estatística referida acima? Como organizaram sua vida? Como ingressaram no mundo do trabalho? Que legado de experiência escolar puderam passar para as gerações posteriores? (MOLL, 2014, p. 565).

Para Moll (2014), muito dessas pessoas eram descendentes de escravos e hoje moram nas periferias das maiores cidades do Brasil, com precária urbanização, e no campo, com pouco acesso a bens e serviços. A autora declara ainda que o Estado, na tentativa de assistir esses brasileiros, tem lançado nos últimos anos, ações como as contidas no Plano Brasil sem Miséria.

Verificou-se uma ampliação significativa nas décadas de 1970 e 1980, especialmente no que se refere as séries iniciais. Gripp (2013) destaca que nesse período ocorre um enorme esforço das escolas para a igualdade de direitos à educação formal em decorrência do baixo índice de escolaridade existente, resultante do número insuficiente de vagas, e do “[...] pressuposto de que o ingresso na escola poderia garantir a inserção dos educandos nos processos sociais que caracterizavam o crescimento econômico” (GRIPP, 2013, p. 13).

A CF de 1988, dispõe em seu artigo 205:

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 (BRASIL, 1988).

A CF de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, consagra direitos básicos aos indivíduos, reconhecendo aspirações de grandes parcelas da sociedade e implicando compromisso do Poder Público com a parcela da população excluída dos processos educativos formais.

Na abertura realizada pela constituição, em 1990 foi elaborado e aprovado o ECA, produzido por diversos setores da sociedade organizada. Assim, segundo Ferreira (2010, p. 40), “as crianças e adolescentes ganham um novo *status*, como sujeitos de direitos e não mais como menores objetos de compaixão e repressão, em situação irregular, abandonados ou delinquentes”.

O estatuto ressalta a importância de universalizar o tratamento à criança e ao adolescente, não mais com discriminação. Nesse sentido, é a primeira legislação, após a edição da constituição de 1988, a tratar do direito à educação aos menores (BRASIL, 1990).

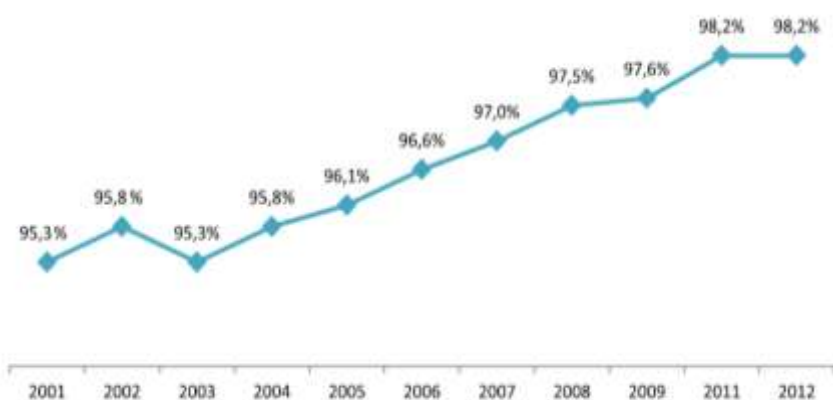
O ECA, segundo Moll (2013, p. 569), “[...] busca garantir direitos fundamentais, inerentes à pessoa humana, às crianças e adolescentes, estabelecendo o dever de proteção integral”, além disso visa “assegurar todas as oportunidades e facilidades, facultando o acesso à educação e o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

O período compreendido entre 1990 e 2000 foi considerado um avanço no campo da educação, uma vez que foi marcada por investimentos com o intuito de “modernizar a gestão da educação pública, oferecer oportunidades iguais de acesso a uma educação de qualidade para todos, [...] e aproximar os sistemas educacionais e de ensino às necessidades da sociedade” (GRIPP, 2013, p.13).

O UNICEF<sup>5</sup> publicou em 2009 um relatório que apresenta os importantes avanços na educação brasileira nos indicadores de acesso, aprendizagem, permanência e conclusão do ensino básico. Nesse relatório, a UNICEF *apud* Gripp (2013, p.13):

Analisa as desigualdades educacionais no Brasil – especialmente as regionais, étnico-raciais e socioeconômicas, e as relacionadas à inclusão de crianças com deficiência. Essas desigualdades impediriam que as parcelas mais vulneráveis da população brasileira tenham garantido seu direito de aprender.

Observa-se o avanço significativo do acesso das crianças e adolescentes à escola na faixa etária entre 6 e 14 anos, como demonstrado no Gráfico 1.3:



Fonte: Elaborado pelo INEP com dados do IBGE/PNAD.

**Gráfico 1.3 - Taxa de frequência à escola da população de 6 a 14 anos no período de 2001-2012**

O relatório da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO<sup>6</sup>) indica, especialmente no ano de 2009, que 97,6% das crianças e adolescentes estavam matriculados e que esse percentual representava 27 milhões de estudantes (GRIPP, 2013). Por outro lado, se constata que 2,4% permaneciam fora da escola, o que corresponde a 680 mil crianças. Os dados também apontam o preocupante nível de desigualdades regionais, pois a região Norte apresenta o dobro de crianças não matriculadas em relação à região Sudeste.

<sup>5</sup> O Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund - UNICEF) é um órgão das Nações Unidas tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento. Está no Brasil desde 1950, liderando e apoiando algumas das mais importantes transformações na área da infância e da adolescência no País, [...] a aprovação do artigo 227 da CF e o ECA, o movimento pelo acesso universal à educação, os programas de combate ao trabalho infantil, as ações por uma vida melhor para crianças e adolescentes no Semiárido brasileiro”.

<sup>6</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura. Missão: contribuir para a construção de uma cultura de paz, para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o diálogo intercultural, por meio da educação das ciências, da cultura e da comunicação e informação.

O Censo Escolar de 2013 mostra que 40.366.076 estudantes estão matriculados na educação básica das redes pública estadual e municipal de ensino em todo o País. Na busca do enfrentamento desses desafios, o Brasil vem “[...] articulando diferentes áreas, como a assistência social, a saúde e a educação, vários programas sociais estão em andamento para superar esses problemas, ainda agora existentes” (GRIPP, 2013, p.14). Dentre tais programas ressalta-se o Bolsa Família (BF). Essa articulação é denominada de intersetorialidade na gestão da política pública.

Segundo Moll (2013), a última década foi marcada por um avanço profundo e significativo na dimensão das políticas públicas no que se refere ao enfrentamento das desigualdades sociais no Brasil, tendo como indicador primordial a insuficiência de renda. Dessa forma:

As famílias pobres deixaram, [...] de ser invisíveis às políticas estatais e passaram a ter nome, endereço e perfil socioeconômico identificados e inseridos em uma plataforma de referência para as políticas públicas, o Cadastro Único para Programas Sociais[...] (MOLL, 2014, p. 569-570).

Este contexto permite constatar que, historicamente, as famílias brasileiras em situação de pobreza e de extrema pobreza apresentam muitas dificuldades para que suas crianças, adolescentes e jovens frequentem a escola e permaneçam até o término do ensino fundamental e médio, em função de terem que trabalhar para ajudar nas despesas do lar.

E essa situação só tende a agravar, dado que o fracasso das políticas de Educação Básica implica em menor acesso a direitos básicos, reproduzindo o “ciclo de pobreza” da geração anterior, como Gripp (2013) conceitua. Nesse sentido, a educação pode se tornar uma via para fazer com que o estudante da classe desfavorecida possa romper com o ciclo de pobreza, falta de estudos, falta de oportunidade, baixa remuneração e assim se apropriar de conhecimento e ferramentas para exigir seus direitos, exercer sua cidadania e ter mobilidade social, com intuito de alçar postos de trabalho mais bem remunerados e migrar para uma classe social mais avançada.

### 1.3 IMPORTÂNCIA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) 9.394/96

As novas políticas no campo educacional vem ampliar o acesso à educação, com a LDB - 9.394/96, envolvendo os diferentes entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que a cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (BRASIL, 1996). A LDB submeteu-se a diversas alterações ao longo dos anos, especialmente no que diz respeito a Educação Básica, nas suas diversas etapas e modalidades.

Atualmente a legislação brasileira, com o objetivo de universalizar a Educação Básica está estruturada, de acordo com a tabela abaixo:

**Tabela 1.2 - Estrutura do sistema Educacional Brasileiro – Lei nº 9.394/96**

Níveis	Etapas	Duração	Faixa etária	Modalidades <sup>7</sup>
Educação Básica	Ensino Médio	3 anos	15-17 anos	EAD EJA
	Ensino Fundamental	9 anos	6-14 anos	Educação Profissional e Tecnológica
	Pré-escola	2 anos	4-5 anos	Educação Escolar Indígena
	Educação Infantil	Creche	3 anos	0-3 anos Educação Especial Educação de Campo

Fonte: Elaborado com base na LDB/1996 – 2009.

Importante salientar que o Brasil viveu nos últimos anos uma extraordinária mudança nas políticas educacionais, acatando conhecimentos de muitos educadores renomados, como: Freire (1979), Mantoan (2006), Gadotti (2008), Moll (2014), Gripp (2013), dentre outros e principalmente, conclamando a sociedade para o debate.

Neste contexto, o MEC realizou no ano de 2010 a “I CONAE”, envolvendo os diversos atores dos segmentos organizados da educação e originando um documento base, com o intuito de possibilitar subsídios na construção do PNE 2011-

<sup>7</sup> Os níveis e as etapas da educação podem ser permeados por modalidades de ensino, ou seja, formas de educação que se fazem presentes na oferta escolar a depender de demandas e necessidades específicas.

2020, posteriormente substituído para o período de 2014 a 2024 (em decorrência da demora em sua tramitação na Câmara de Deputados (BRASIL, 2010).

Dentre as importantes discussões da I CONAE, ressalta-se para o aprofundamento da pesquisa acerca da inclusão dos alunos em situação de vulnerabilidade social com o debate das propostas do “Eixo VI – *Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade*”. A ideia é possibilitar uma visão geral sobre os temas deste eixo e suas implicações para a formulação do novo PNE. Dessa forma, a discussão visa fortalecer as medidas de inclusão com diferentes adjetivações (“social”, “no processo educacional”, “de pessoas com deficiência”, “digital”), associando-as ao fim das desigualdades sociais e das educacionais ou a igualdade social, qualidade de vida e qualidade social (BRASIL, 2010).

A Emenda Constitucional nº 59/2009 fortalece a importância, o compromisso e a responsabilidade do Estado com a educação, universalizando a Educação Básica como obrigatória (BRASIL, 2009). As alterações na CF, promovidas por essa Emenda no que se refere a Educação Básica e que se constituem foco da pesquisa, são:

[...] a ampliação obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; [...] a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação; [...] a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades[...]; [...] aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. [...] o percentual referido no caput deste artigo será de 12,5 % (doze inteiros e cinco décimos por cento) no exercício de 2009, 5% (cinco por cento) no exercício de 2010, e nulo no exercício de 2011 (BRASIL, 2013, p.10).

Essa alteração no art. 76 foi relevante, pois a chamada “Desvinculação das receitas da União” (DRU) retirava do orçamento do Ministério da Educação cerca de R\$ 10 bilhões por ano (BRASIL, 2009).



Diante disso, tais recursos se constituirão em investimentos na educação, objetivando principalmente a universalização da educação básica, na perspectiva do atendimento desse direito fundamental de todos, essencial à formação integral das pessoas e à sua efetiva inclusão social.

Dado o exposto, constata-se que, nos últimos anos, o CNE, no cumprimento de sua missão legal de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional, realizou um amplo trabalho na atualização das diretrizes curriculares nacionais e na produção de novas e importantes orientações.

Com o intuito de divulgar esses relevantes conhecimentos, o CNE, através do documento BRASIL (2013), disponibiliza para todas as instituições educativas e dos sistemas de ensino de todo o Brasil “um conjunto de Diretrizes Curriculares que articulam os princípios, os critérios e os procedimentos”, ressaltando que “devem ser observados na organização e com vistas à consecução dos objetivos da Educação Básica”.

Assume-se, portanto, que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica terão como fundamento essencial a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, sobretudo em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para continuidade dos estudos; e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 15).

Todas essas diretrizes devem estar contempladas no novo Plano Nacional de Educação (PNE) – período 2014 a 2024.

Ainda convém lembrar a importância da realização da II Conferência Nacional da Educação (CONAE/2014) em Brasília-DF, momento ímpar na história das políticas públicas educacionais, que possibilitou um espaço de liberação e participação coletiva, “envolvendo diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na construção de políticas de Estado” (BRASIL, 2014). A conferência teve como tema central o PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Desse esforço coletivo surge o Documento-Base da II CONAE. Este Documento-Referência foi elaborado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) - criado pela Portaria nº. 1.407/10 e alterado pela Portaria nº. 502/12, órgão responsável pela convocação e realização da II CONAE. Esse documento tem por base as deliberações da CONAE/2010, tendo sido aprovado pelo FNE para ser amplamente debatido.

O documento final da II CONAE (BRASIL, 2014, p.11), contempla sete eixos:

Eixo I - O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação Organização e Regulação; Eixo II - Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos; Eixo III - Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: Cultura, Ciência, Tecnologia, Saúde, Meio Ambiente; Eixo IV - Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem; Eixo V - Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social; Eixo VI - Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho; Eixo VII - Financiamento da Educação, Gestão, Transparência e Controle Social dos Recursos.

Observa-se que todos esses eixos convergem para um único foco: a educação como forte caminho de transformação da sociedade. Todos os países que tiveram avanço em seu desenvolvimento e alcançaram melhor qualidade de vida investiram na educação. Portanto, todos os brasileiros precisam assumir o compromisso pela educação, atuando nestes movimentos propiciados pela governança dos órgãos competentes de forma local, regional, estadual e nacional.

#### 1.4 NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) (2014 - 2024) - A GRANDE ESPERANÇA: UMA DÉCADA PARA CONSTRUIR EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Construir um plano de educação no Brasil nos dias atuais não se constitui uma tarefa fácil, “[...] diante da complexidade do modelo federativo, das deficiências de cooperação[...]” e da visão patrimonialista, que persiste nos setores públicos, vertendo a tarefa do planejamento da educação em um grande desafio. Diante desse cenário, planejar envolve assumir compromissos com o esforço contínuo da eliminação das desigualdades, que são históricas no Brasil (BRASIL, 2014).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, fez entrar em vigor o PNE 2014-2024, determinando para o primeiro ano de vigência a elaboração ou adequação dos planos estaduais e municipais de educação, em consonância com o texto nacional, a fim de que seja viabilizada a plena execução de suas metas. Portanto, o PNE se constitui um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito, que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas na educação (BRASIL, 2014).

O grande desafio agora é construir em todo o Brasil a unidade nacional em torno de cada uma das 20 metas<sup>8</sup> do PNE, elaborando e adequando os planos dos 26 estados, do Distrito Federal e dos 5570 municípios.

O documento “Conhecendo as vinte metas do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014, p. 9) enfatiza que:

As metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias.

O PNE foi construído com esses compromissos a partir de um amplo e democrático debate que iniciou na CONAE 2010 e culminou na sua aprovação pelo Congresso Nacional, o que reforça o seu caráter especial. Esse PNE contempla importantes “metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2014). Para tanto, é necessário organizar mecanismos fundamentais de colaboração entre os sistemas de ensino, mesmo sem que as normas para a cooperação federativa tenham sido ainda regulamentadas.

Dentre as diretrizes do PNE 2014-2024 com o foco na pesquisa, elencam-se as seguintes:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

II – universalização do atendimento escolar;

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 1).

Assim, em concordância com as diretrizes definidas em sua totalidade, o PNE determina 20 metas, que apontam 254 estratégias para serem atingidas até o prazo de vigência do PNE. Porém, como esta pesquisa está centrada na educação básica,

---

<sup>8</sup> O PNE estabelece para algumas metas prazos já fixados.

especialmente no ensino fundamental e na inclusão dos alunos em situação de vulnerabilidade social, serão focadas apenas as metas relativas a esse tema.

No cenário atual, de acordo com Tanno (2014), é preciso haver consonância entre PNE, PEE e PME no intuito de se atingir as metas. O autor defende que, o empenho desses atores na consolidação de acordos nacionais pode reduzir as falhas existentes na articulação entre os entes federados no âmbito da política pública do Brasil. A discussão sobre o não cumprimento das metas estabelecidas impulsionou a criação de uma “Lei de Responsabilidade Educacional” que, se aprovada, determinará uma punição (crime de responsabilidade, infração político-administrativa ou até mesmo improbidade administrativa) aos gestores caso não haja melhoria na educação na próxima década. De qualquer forma, cabe aos cidadãos exigir que a legislação seja respeitada.

O Portal do PNE “Planejando a próxima década” tornou-se importante instrumento de transparência, pois permite o monitoramento das etapas de elaboração ou adequação dos planos de educação pelos entes federativos, devidamente acompanhados pelos integrantes da Rede de Assistência Técnica, responsáveis pela atualização das informações em tempo real. Tal processo visa assegurar a execução dessas políticas públicas tão importantes para o país (BRASIL, 2014). O portal foi lançado pelo MEC por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) com o intuito de apoiar os diferentes entes federativos no desafio de alinhar os planos dos estados e municípios ao PNE, com orientação das ações a serem realizadas no período de 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Outras iniciativas estão disponíveis, como a “Campanha Nacional pelo Direito à Educação”, que explicita as demandas institucionais do PNE (CARA, 2014); o site “De Olho nos Planos”<sup>9</sup>, que disponibiliza acesso a documentos de referência e materiais sobre processos participativos na elaboração dos planos de educação de

---

<sup>9</sup> O projeto foi organizado por um conjunto de entidades: Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com apoio do Instituto C&A e da UNICEF.

estados e municípios; e a plataforma “Observatório do PNE”<sup>10</sup> (OBSERVATÓRIO, 2013), coordenada pelo movimento Todos pela Educação, que monitora os indicadores referentes às vinte metas do PNE e respectivas estratégias, além de oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais.

#### **1.4.1 O plano nos Estados e o regime de colaboração**

O Plano Estadual deverá ser elaborado com suas metas alinhadas ao PNE e considerando o debate e a elaboração do PME, pois deverá assumir responsabilidades em cada município. De acordo com a presidente da Undime, Cleuza Repulho, “a tradição histórica é marcada tanto por uma desresponsabilização do governo no atendimento, como por uma centralização na fixação de políticas, no financiamento e na normatização curricular” (ANDRADE, 2014, p.53).

Portanto, o PEE deve ser elaborado com a participação dos municípios. Caso isso não tenha ocorrido, será necessário que o gestor municipal leia minuciosamente o documento para analisar se foram respeitados os espaços de autonomia dos municípios e se as metas e os recursos definidos são suficientes para a execução do PME. Não obstante, deve-se discutir para chegar a um acordo com o estado para mudanças e adaptações do PEE.

Segundo o portal Planejando a próxima década, os planos de educação “são instrumentos importantes para o desenvolvimento social de cada lugar, têm íntima relação com o que a comunidade projeta para seu futuro”, além disso, devem ser intersetoriais, com a participação de diferentes órgãos públicos” (BRASIL, 2014).

---

<sup>10</sup> Conforme esclarece o site da plataforma: “A iniciativa é de vinte organizações ligadas à educação especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino que, juntas, vão realizar o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE. São elas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (CENPEC), Comunidade Educativa (CEDAC), Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Mais Diferenças, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Todos Pela Educação, UNESCO e UNICEF. O desenvolvimento da plataforma contou com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

#### **1.4.2 O Plano do Município de Aracruz**

Para que o município de Aracruz atingisse as metas da universalização da educação básica foi necessária a construção de ações em consonância com as do PEE e PNE (BRASIL, 2014). Portanto, cabe destacar as principais estratégias utilizadas pelo município para abarcar as referidas metas.

O processo de construção do PME com prazo previsto na Lei 13.005 teve total apoio do MEC, mas exigiu do poder público muito mais que metas a serem alcançadas.

O MEC mantém o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) (BRASIL, 2014) para que todo cidadão conheça a realidade do seu município e, junto da governança, construa o país e o município que queremos. Esse documento está disponível no site: <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>.

Essa intersectorialidade é uma estratégia para dar sentido ao Plano, pois o projeto de educação pertence ao conjunto de instituições dos governos, com a participação ativa da sociedade, ou seja, a todos os cidadãos do município. Assim:

PME terá a responsabilidade de traduzir e conciliar os desejos, as necessidades e as capacidades educacionais do município para a oferta da educação básica (em todas as suas etapas e modalidades [...]). Precisa levar em consideração a trajetória histórica, as características socioculturais e ambientais, a vocação e a perspectiva de futuro do município (BRASIL, 2014, p. 8).

A secretaria de educação do município de Aracruz promoveu nas escolas um estudo e debates acerca do PME e constatou-se a manutenção das metas estabelecidas pelo PNE. Para o estabelecimento das metas do PME foram consideradas as demandas da população local, observando os indicadores educacionais, sociais e econômicos, assim como os dados referentes ao Censo Escolar, as avaliações da Prova Brasil, o IDEB e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), além do censo populacional, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), dentre outros.

Em virtude dos fatos mencionados, o documento Plano Municipal de Educação - Caderno de Orientações traz a seguinte reflexão:

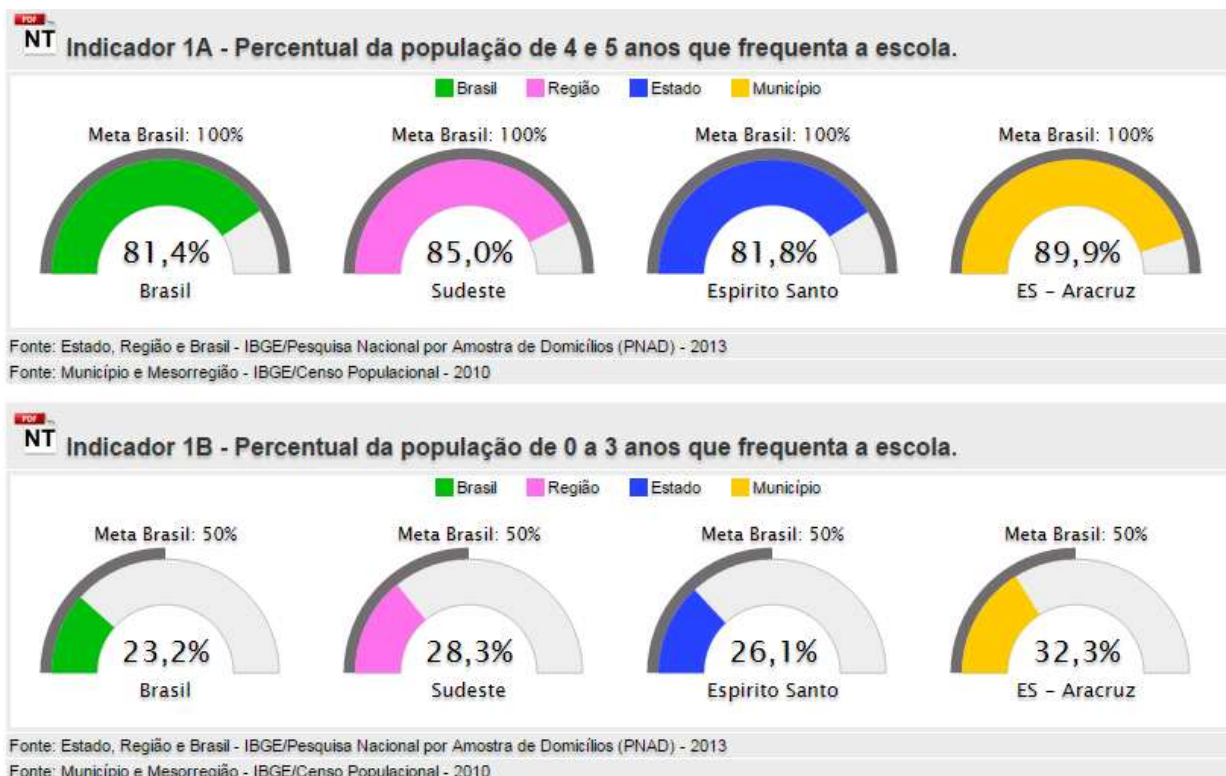
A educação no município deve ser contextualizada no cenário dos desafios estaduais, regionais e nacionais. Esse diagnóstico deve ser objetivo quanto às condições e desafios técnicos, financeiros e políticos para o sucesso do Plano. Também não podem ficar de fora a vinculação do PME com o projeto de desenvolvimento local e as necessidades de melhoria das condições de vida da população. Um conjunto de metas e estratégias factíveis e coerentes com o PNE e o PEE, deve ser cuidadosamente construído com base na análise do diagnóstico (BRASIL, 2014, p.11).

Entende-se que o PME do município de Aracruz só será concretizado com sucesso se agregar às metas os valores, visões e vivências acerca da realidade, contemplando o cenário local e regional a fim de amenizar ou sanar as desigualdades. Em vista dos argumentos apresentados, faz-se necessário conhecer a realidade do município em relação às metas já conquistadas e quanto necessita evoluir no cumprimento das metas para melhorar a vida escolar dos alunos, que se constitui fator primordial no contexto escolar da EMEF “Santa Cruz” (ARACRUZ, 2015).

Apesar de observar que todas as 20 metas do PNE visam alcançar a equidade e qualidade na educação brasileira, optou-se em selecionar as metas voltadas para educação básica, mais precisamente para a educação infantil, ensino fundamental e inclusão de alunos, foco desta pesquisa. Assim, abordam-se algumas metas contempladas no PME de Aracruz e em consonância com PNE e PEE.

Iniciamos a análise pela Educação Infantil, que se constitui um problema para as famílias envolvidas e para os alunos alvos desta investigação, uma vez que muitos precisam faltar a escola para cuidar dos irmãos menores pois as mães trabalham fora e não dispõem de creches. Isso, muitas vezes, resulta em aprendizado insatisfatório e até reprovações. Dessa forma, a educação infantil está, indiretamente, afetando a trajetória escolar dos alunos maiores.

A meta 1 tem como objetivo ampliar o atendimento da educação infantil até o ano de 2016 para todas as crianças de quatro (4) a cinco (5) anos e aumentar para 70% o atendimento em creches para as crianças de até 3 anos (ARACRUZ, 2015).



**Figura 1.1 - Percentual da população que frequenta a escola (educação infantil)**

Para contextualizar o cenário educacional do município, é apresentada na Figura 1.1 a realidade do município de Aracruz (*locus* da pesquisa), do Espírito Santo, da região Sudeste e do Brasil em relação ao atendimento da educação infantil e a meta estabelecida pelo PNE (2014-2024) a ser conquistada por todos os entes federados. Observa-se que se constitui um grande desafio para o município de Aracruz o atendimento às crianças de 0 a 5 anos e que é necessário um forte investimento na educação infantil. Diante da realidade, constata-se um atendimento equivalente a 32,3% de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, cuja meta do PNE é de 50%. Para melhorar esse índice, há necessidade de construir mais creches, e o município deve buscar o apoio do estado e da União. Ressalta-se que o município de Aracruz assumiu, em sua primeira meta, no novo PME 2014-2024 o compromisso de atender a um percentual de 70% das crianças de 0 a 3 anos.

Dessa forma, para assegurar o acesso das crianças à educação, o PME 2014-2024 contempla 16 estratégias, porém elenca-se apenas as mais relevantes para essa pesquisa:

- 1.1 - definir, em regime de colaboração, entre União, o Estado e o Município, metas de expansão da rede pública de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, compatível com as peculiaridades locais.



1.9 - promover o atendimento das populações do campo, indígenas e outras na educação infantil, nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada, conforme estabelecidas nas legislações vigentes;

1.11 - implementar em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;

1.13 - fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

1.14 - promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;

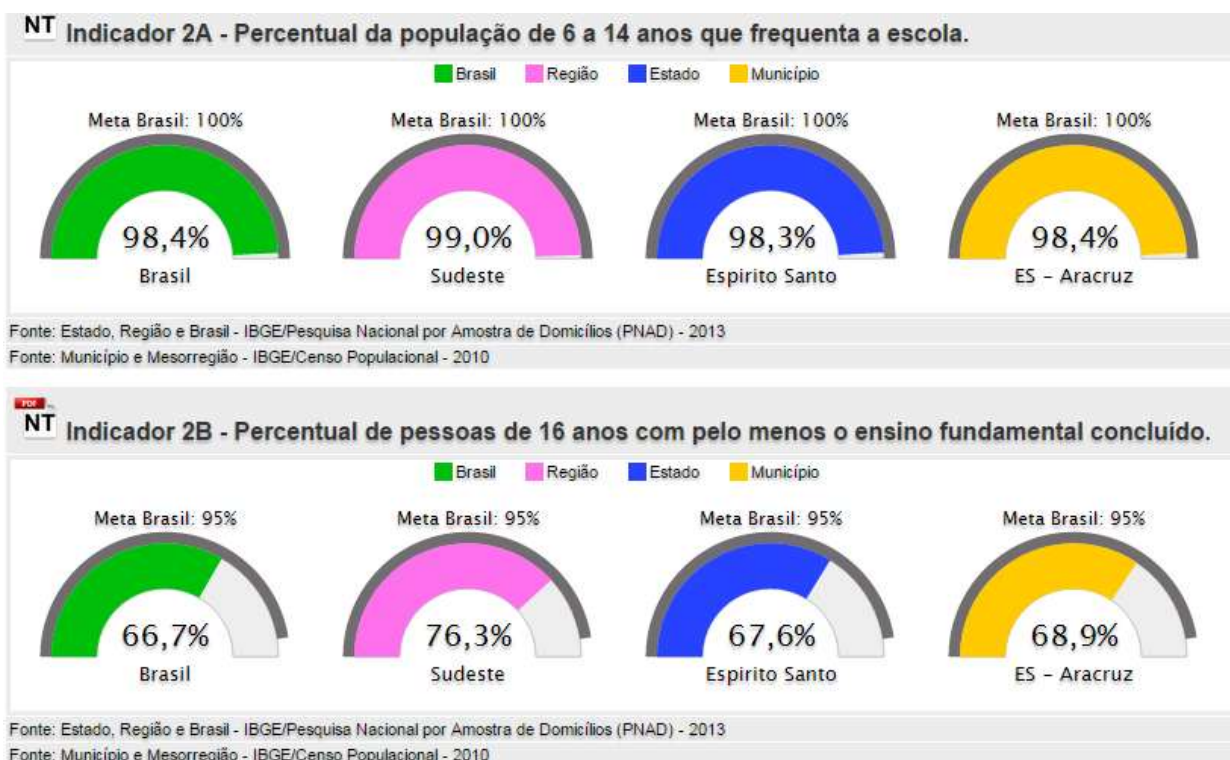
1.15 - realizar e publicar, em regime de colaboração, levantamento anual da demanda real por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento (ARACRUZ, 2015, p. 1-2-3).

O relatório do MEC, em parceria com o setor de Educação da representação da UNESCO no Brasil (2014), ressalta que a educação infantil requer ampliação no atendimento, melhor cuidado e visão integral, principalmente às crianças mais vulneráveis, dado a relevância da primeira infância no desenvolvimento humano. Diante dessa situação, é necessário investimento nas políticas públicas de igualdade neste período de vida. Os dados do IPEA acerca da população mais pobre demonstram maior vulnerabilidade nas crianças nesta faixa etária. O relatório aponta que é na “[...] população mais vulnerável que se encontra o maior percentual de pessoas em situação de risco. As crianças pequenas, portanto, são as que mais precisam de cuidados e educação” (BRASIL, 2014).

O município de Aracruz focou no atendimento intersetorial, visando o atendimento integral da criança, o que é considerado extremamente essencial para as políticas públicas terem resultado satisfatório.

A meta 2 se refere à universalização do Ensino Fundamental de 9 (nove anos), destinado às crianças e adolescentes na faixa etária compreendida entre seis e quatorze anos e visa “[...] garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes terminem esta etapa na idade certa no prazo do término desse plano” (ARACRUZ, 2015). A Figura 1.2 apresentada abaixo mostra a realidade do município de Aracruz, do Espírito Santo, da região Sudeste e do Brasil em relação

aos alunos do ensino fundamental que frequentam a escola e a meta estabelecida pelo PNE 2014-2024 a ser conquistada por todos os entes federados:



**Figura 1.2 - Percentual da população que frequenta a escola (ensino fundamental)**

Analisando o indicador 2B, verifica-se que o percentual de alunos que concluem o ensino fundamental no município de Aracruz é de 68,9%, e a meta estipulada pelo PNE é de 95% de alunos, indicando a necessidade de um forte investimento nessa área. O PME de Aracruz contempla 15 estratégias para atingir essa meta, porém elencamos as prioritárias para a pesquisa:

2.4 - fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) estudantes, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.5 - promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.10 - estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo e indígenas, nas próprias comunidades, quando houver demandas suficientes, atendendo normas estabelecidas

2.14 - implantar, em regime de colaboração com o Estado, políticas públicas para correção das distorções idade/série, promovendo ao (à) estudante condições de inserção e de acompanhamento nas séries posteriores;

2.15 - adotar as alternativas criadas pelo Estado para atender às escolas do campo e indígenas adequando-as às necessidades e realidade local, (PME, 2015) (ARACRUZ, 2015, p. 4-5).

Percebe-se que, mais uma vez, o município de Aracruz estabelece estratégias com foco na intersetorialidade, buscando alcançar a meta estabelecida pelo PNE.

A meta 4 se refere à inclusão, especificamente à educação especial, que garante a “toda população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica” com direito a um atendimento especializado e a frequentar uma escola “regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (ARACRUZ, 2015).

A Figura 1.3 (abaixo) exhibe o percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola.



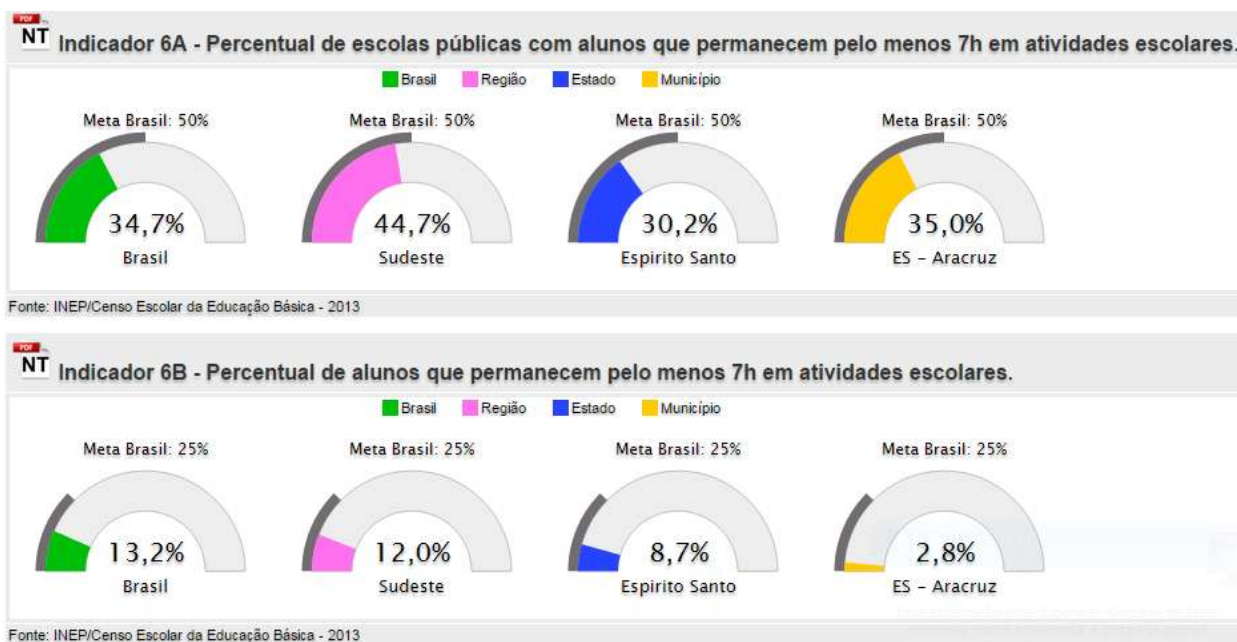
**Figura 1.3 - Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola.**

O indicador 4, referente à inclusão, mostra que no município de Aracruz 86,3% da população de 4 a 17 anos com deficiência frequenta a escola. Embora o indicador do município esteja um pouco acima da média nacional, há muito o que investir para a universalização, ou seja, atingir 100% de atendimento à essa população.

Na análise dessas metas, verifica-se que a “política pública deve fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita” (BRASIL, 2014). Assim, é preciso que os estados e os municípios enfrentem esses desafios de forma compartilhada, assumindo compromissos que levem à equidade na educação.

A meta 6, contemplada pelo PME de Aracruz, visa ofertar 100% das vagas nas escolas com Educação Integral, com o objetivo de atender pelo menos a 35% dos alunos da educação básica em parceria com os demais entes federativos.

A Figura 1.4 se refere à educação em tempo integral e demonstra o percentual de escolas públicas com alunos que permanecem pelo menos 7h em atividades escolares. Nesta análise estão inseridos o ensino fundamental e médio.



**Figura 1.4 - Percentual de escolas públicas com alunos que permanecem pelo menos 7h em atividades escolares**

Verifica-se outro desafio para o município de Aracruz: a necessidade de aumentar o atendimento e reestruturar as escolas para a oferta da educação em tempo integral. Em Aracruz, observa-se pelo indicador 6A, referente ao percentual de escolas públicas que permanecem pelo menos 7h em atividades, um percentual de 35%, enquanto a meta do PNE é de 50%. É ainda mais preocupante o indicador 6b, que apontou que apenas 2,8% dos alunos permanecem pelo menos 7h em atividades escolares, enquanto a meta brasileira é de 25%. É interessante observar que o PME 2014-2024 define para Aracruz um percentual de pelo menos 35%, acima 10% da meta nacional. Dado o exposto, é necessário um trabalho colaborativo entre o Estado do Espírito Santo e o município de Aracruz de monitoramento da vida escolar de cada estudante, que necessita frequentar a escola para não ficar exposto às situações de risco das comunidades em que vivem.

Das 10 metas estabelecidas pelo PME para esse tópico, selecionam-se as seguintes:

6.1- promover, com o apoio do Estado e da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores sempre que possível, em uma única escola;

6.2 - instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.7- atender às escolas do campo e de comunidades indígenas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais, sendo a forma de funcionamento definida pela Secretaria de Educação com a comunidade local;

6.8 - garantir em regime de colaboração, a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos[...];

6.10 - fortalecer políticas intersetoriais com ações de orientação e apoio às famílias por meio das áreas de saúde, assistência social, esporte, cultura, meio ambiente, com foco no desenvolvimento integral do estudante (ARACRUZ, 2015, p. 13-14).

As estratégias inseridas no PME de Aracruz se encontram em consonância com as metas do PNE e buscam em sua política pública a intersectorialidade, que, segundo vários estudiosos citados nesta pesquisa, é a melhor saída para a universalização da educação básica.

O Brasil, pelo fato de se constituir um país com grandes desigualdades sociais, busca em suas políticas a universalização da educação básica, exigindo uma enorme articulação entre os entes federados. Portanto, o PNE 2014-2024, neste cenário se firma como um marco na legislação do Brasil:

O segundo Plano Nacional de Educação aprovado por lei representa uma vitória da sociedade brasileira, porque legitimou o investimento de 10% do PIB em educação e adotou o custo-aluno-qualidade. Afinal, a Meta 20 existe para garantir todas as outras metas que trazem as perspectivas de avanço para a educação brasileira, nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da educação básica, e à luz de diretrizes como a superação das desigualdades, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática (BRASIL, 2014 - 2024, p. 22).

O PNE se constitui em uma lei e está em vigor: foi aprovada a “peça” de planejamento. Entretanto, trata-se apenas da referência inicial de um processo que

se desenvolverá por dez anos, com potencial de trazer significativos avanços para a educação brasileira.

Vive-se atualmente “um momento fecundo de possibilidades, com bases legais mais avançadas e com a mobilização estratégica dos setores públicos e de atores sociais importantes neste cenário”. Portanto, é “possível realizar um bom trabalho de alinhamento dos planos de educação para fazermos deste próximo decênio um virtuoso marco no destino do nosso País”. (BRASIL, 2014).

Conclui-se, diante dos estudos realizados, que a educação teve avanços significativos na implementação de políticas públicas destinadas ao enfrentamento das desigualdades sociais, que, caso bem sucedida, irá promover uma educação de qualidade, inclusiva e justa, pois ampliará o acesso e permanência de crianças, jovens e adultos nas escolas brasileiras.

## 2 VULNERABILIDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO

*“Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.*

*Paulo Freire*

### 2.1 CONCEITUANDO A VULNERABILIDADE SOCIAL

Um dos núcleos conceituais deste estudo são as categorias explicativas Risco e Vulnerabilidade Social. Há várias maneiras de definir os conceitos de Risco e Vulnerabilidade Social. Isso se deve às diversas áreas de conhecimento que fazem uso dos mesmos. Porém, ambos só podem ser entendidos quando associados aos diferentes contextos histórico-sociais e as diferentes áreas científicas. Os especialistas defendem a ideia de que são conceitos distintos, mas intrinsecamente relacionados. A categoria Risco se refere às condições fragilizadas da sociedade tecnológica e contemporânea enquanto a Vulnerabilidade identifica as condições dos indivíduos nessa sociedade. O esclarecimento conceitual dos dois termos se torna importante, pois muitas vezes os órgãos governamentais os utilizam de forma confusa (JANCZURA, 2012).

No começo da década de 1990, estudos e pesquisas acerca do tema Vulnerabilidade Social ganharam notoriedade no espaço acadêmico, focalizando a análise nas organizações internacionais – como Banco Mundial e Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL<sup>11</sup>) com foco nos países latino-americanos. O objetivo primordial dessas instituições pautou-se em compreender “[...] os aspectos do desenvolvimento populacional desses países e o papel do Estado: a situação econômica era de inserção dos países latino-americanos na economia internacional, com abertura de mercados e ajustes financeiros [...]” por outro lado, a condição social se constituía de um conjunto de pessoas pobres “[...]com sinais de dependência econômica do Estado para provisão de serviços

---

<sup>11</sup> A CEPAL criada 1948, é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social

básicos e assistência, características que iam de encontro às proposições de ajustes fiscais” (SEDDON, 2014, p. 14).

O aprofundamento desta pesquisa conduziu à busca por estudos e conceitos relevantes sobre o tema, que foram selecionados e auxiliaram na elaboração do conceito e nos indicadores da Vulnerabilidade Social. Castel apud Carvalho e Lacerda (2010, p.17) reconhece que há:

Uma correlação profunda entre o lugar ocupado pelo indivíduo na divisão social do trabalho (trabalho no mercado formal, trabalho precário sem carteira assinada, eventual), sua participação em redes de sociabilidade e seu acesso aos sistemas de proteção social disponíveis em dada sociedade (educação, saúde, seguridade social, etc.).

Mozer apud Seddon (2014), antropóloga do Banco Mundial, ressalta que na década de 1990, os organismos internacionais recomendavam que, para combater a pobreza, é necessário não a relacionar apenas à renda insuficiente. Era preciso atrelar a outros fatores que influenciam na qualidade de vida das famílias, tais como: formação do capital humano (educação e saúde), acesso aos bens básicos e ao trabalho e estrutura familiar. Assim, o Banco Mundial passa a utilizar como meios para desenvolver a diminuição da pobreza a sustentação do tripé: crescimento econômico, capital humano e proteção social para os mais vulneráveis. Recomendam inclusive que o cuidado com os mais vulneráveis e mais pobres requeriam situações e estratégias diferenciadas. É importante refletir que há diferenças nos conceitos de pobreza e vulnerabilidade social, pois se pode afirmar que a pobreza, como insuficiência de renda, é vista como estática, enquanto a vulnerabilidade social carrega em si um elemento dinâmico, formado por uma combinação de vários elementos que compõe o modo de viver dos indivíduos.

Katzman realizou um estudo para a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e endossa as contribuições de Mozer e do Banco Mundial acerca da vulnerabilidade, evidenciando o rumo certo dos estudos. Não obstante, era preciso investigar minuciosamente mecanismos determinantes da distribuição dos ativos, ou seja, dos participantes (SEDDON, 2014).

De acordo com Seddon (2014, p. 15-16):

Havia diferentes tipos de vulnerabilidade que deveriam ser diferenciadas e, em seu trabalho, ressaltou duas: a vulnerabilidade estável e a vulnerabilidade recente. A primeira considerava que os indivíduos possuíam



atributos vulneráveis estáveis, como baixa escolaridade e demandas de saúde escassamente atendidas. A segunda considerava indivíduos em situação de vulnerabilidade social devido a uma crise recente do mercado de trabalho, tendo como consequência a precarização do trabalho, degradação das condições de vida e endividamento. As classificações eram importantes, segundo o autor, para uma análise de portfólio dos recursos dos domicílios, de forma que os programas sociais pudessem não só retirar as famílias de uma situação de pobreza, mas também lutar contra a exclusão em uma perspectiva temporal (SEDDON, p. 15-16).

Observa-se que, no estudo de Katzman apud Carvalho e Lacerda (2010, p. 17), apesar de explorar a vulnerabilidade associada ao mercado de trabalho, apresenta uma contribuição enorme para categorizá-la, com foco em melhorias nas políticas públicas e uma possível quantificação da vulnerabilidade social:

O conceito de vulnerabilidade procura caracterizar a situação de indivíduos ou grupos sociais expostos a condições de risco potencial de perda de seu bem-estar social, que geralmente está associada à sua inserção precária no mercado de trabalho e à fragilidade de acesso a possíveis suportes ou oportunidades sociais, o que, por sua vez, dificulta ainda mais sua capacidade de enfrentar e superar sua condição de risco social e o potencial destes riscos deteriorarem ainda mais sua condição de sobrevivência e trazerem consequências importantes para sua vida.

Vignoli apud Seddon (2010), em estudo da CEPAL, ressaltou a importância da quantificação da vulnerabilidade, embasado em análises empíricas da questão social e demográfica na Bolívia, Equador, Nicarágua e Uruguai, assinalando os indicadores prováveis de uma investigação acerca da vulnerabilidade social, como tamanho do domicílio, escolaridade e idade do chefe do domicílio, dependência demográfica (crianças e idosos), índices de juventude e velhice, presença de menores de 15 anos.

Pizarro apud Seddon (2010), também em estudo para CEPAL, assinala a utilização dos termos vulnerabilidade e grupos vulneráveis, utilizados frequentemente por intelectuais e governantes na América Latina, mas sem grande precisão conceitual, muitas vezes sendo confundida com pobreza. Para o autor, enquanto a pobreza é consequência da insuficiência de renda, a vulnerabilidade social é resultado da estrutura do sistema econômico e suas instituições acerca dos recursos disponíveis para as pessoas.

De acordo com o autor, a intensificação da vulnerabilidade social presente atualmente na América é resultante da abertura comercial vivida pelos países e atingiu a população *via* setores produtivos cada vez mais privatizados, sob um regime de busca intensiva de melhorias de produtividade em contraposição ao

ambiente social com capital humano limitado. Disso decorreu uma diversidade produtiva, que ocasionou precariedade do trabalho e redução da capacidade de negociação dos sindicatos. De um lado as economias estavam atreladas ao contexto globalizado e do outro tendo que lidar com parte da população não inserida nesta nova dinâmica.

No cenário nacional, Kowarick (2003) distancia-se do conceito e enfatiza a questão da responsabilidade ao combate à Vulnerabilidade Social que pode estar relacionada ao indivíduo, com sua vontade e atitude de vencer a situação problemática ou ao Estado, que por força constitucional precisa dar condições mínimas de viver para todos os cidadãos. O autor apresenta características da vulnerabilidade social que se adequam nessa transição dos estudos em considerar além da pobreza, a vulnerabilidade. Ressalta o termo “nova pobreza”, porque a vulnerabilidade deixa de atingir somente aos grupos periféricos, para se constituir de uma problemática que abarca as camadas inferiores da pirâmide social, que representa agora também a base dessa sociedade.

Em 2007, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) apresenta publicamente um estudo denominado Aspectos Conceituais da Vulnerabilidade Social que ressalta os pontos de consenso no debate da vulnerabilidade social (BRASIL, 2007, p. 13):

Dentre os vários enfoques dados ao termo vulnerabilidade social, observa-se um razoável consenso em torno a uma questão fundamental: a qualidade do termo deve-se a sua capacidade de captar situações intermediárias de risco localizadas entre situações extremas de inclusão e exclusão, dando um sentido dinâmico para o estudo das desigualdades, a partir da identificação de zonas de vulnerabilidades que envolvem desde os setores que buscam uma melhor posição social, até os setores médios que lutam para manter seu padrão de inserção e bem estar, ameaçados pela tendência a precarização do mercado de trabalho. Tudo isso em confronto com a estrutura de oportunidades existentes em cada país em um dado momento histórico.

Percebe-se um eixo central delineado nas contribuições dos autores do Banco Mundial, CEPAL, OIT e MTE no debate atual acerca da vulnerabilidade social que se intensifica com a abertura econômica dos países e começa a ser aprofundada a partir dos estudos da pobreza. Além disso, atenta-se para que as políticas públicas não se voltem somente para o combate à pobreza, apesar da insuficiência de renda e da precariedade do trabalho ter se apresentado como fatores relevantes: parte da população latina apresenta um conjunto de características que a coloca, não em uma situação de pobreza, mas de forte particularidade de pobreza associada às

necessidades assistenciais do Estado. Assim, o Estado deve ter monitoramento e buscar conhecer mais esse grupo.

Em virtude dos fatos observados, pode-se concluir dos estudos realizados, que as políticas públicas devem ser aplicadas de maneira preventiva em relação aos problemas sociais futuros ou em relação à proliferação desses problemas dos indivíduos e suas famílias, a fim de não atingir uma situação social com a necessária intervenção direta do Estado. Dessa forma, conclui-se que “olhar para esse grupo como uma ação preventiva, antes que um problema social mais amplo viesse à tona, era atuar sobre um grupo dinâmico, vulnerável” (SEDDON, 2014.p 19).

No Brasil, o reconhecimento da vulnerabilidade social como um problema a ser tratado pela política pública, foi legalizado, competindo aos diversos campos da ciência a preocupação com o tema dentro de seus contextos, principalmente na área da educação, saúde e assistência social, a fim de superar seus desafios, possibilitando a inclusão de todos no usufruto de seus direitos como cidadãos desse país.

## 2.2 VULNERABILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA

Segundo Martina Ahlert, diante do cenário político nacional e internacional, o Brasil tem mostrado nos últimos tempos que “o respeito à diversidade e à diferença – de raça e cor, etnia, classe social, gênero, orientação sexual, religião e crença – tem ocupado uma centralidade importante nas nossas legislações e rotinas de trabalho”. Ainda segundo a autora, “a construção de uma sociedade com maior justiça social passa pela consideração das trajetórias de grupos específicos, e pelo reconhecimento de seus direitos” (AHLERT, 2013, p. 4).

Assim precisa-se considerar que a variável vulnerabilidade social traz impactos na trajetória escolar do aluno, incluindo neste contexto a relação entre escola e família, a intersetorialidade e a rede de proteção que insere a escola em um ambiente de acompanhamento dos alunos em situação de pobreza, visto que o fator renda se constitui na variante de maior impacto no que se refere ao acesso e permanência dos alunos na escola. Entender a situação da pobreza de forma multidimensional se torna relevante, visto que segundo Ahlert (2013, p. 5):

[...] além de estar conectada com a privação material, a situação de pobreza ou vulnerabilidade social está relacionada ainda com a falta de infraestrutura, com uma maior exposição ao risco, à violência e às doenças, com a presença de fatores que impeçam as pessoas de ocupar espaços de decisão e voz, e com a ausência de garantia dos direitos básicos.

Todos esses fatores citados e o desconhecimento por parte dos professores e gestores da relação educação e vulnerabilidade social no contexto escolar e a realidade vivenciada pelo alunos se mostram nos índices de distorção idade/ano e abandono escolar.

De acordo com Guidoni (2011), crianças que apresentam grandes dificuldades para se adequar ao ambiente escolar, que não se apropriam do mínimo conhecimento oferecido pela escola e que passam vários anos em uma mesma série, vivem em situação de vulnerabilidade social.

Contudo, sabe-se também que, muitas vezes, os educadores e gestores sentem-se sobrecarregados ao ter que lidar com todos esses problemas que os alcançam, dispondo de poucos recursos e ferramentas para resolubilidade destes.

Diante disso, por sua urgência e relevância, a necessidade de uma implantação real de ações para a inclusão escolar desses estudantes contribuirá cada vez mais para a reflexão de professores, gestores e demais envolvidos nos cotidianos das escolas, visto que a escola possui um papel fundamental na promoção de uma sociedade equânime onde crianças busquem uma realidade mais justa para si (MENDONÇA, 2010).

Segundo Ahlert (2010), a vulnerabilidade social contempla múltiplas dimensões em que se destacam: a intersetorialidade na gestão das políticas educacionais; a relação entre a escola e a família; e as iniciativas de acompanhamento da frequência dos estudantes em situação de vulnerabilidade, que por sua vez trazem discussões importantes relativas à qualidade do ensino, à permanência na escola e ao aprendizado.

Outro ponto chave para tratar da relação entre educação e pobreza é partir do acesso universal à educação, um direito constitucional. Mas, além disso, também é preciso lembrar do caráter multifatorial da problemática e assim criar estratégias específicas e particulares que se relacionam com o contexto social com o qual estamos lidando (AHLERT, 2010).

Desse modo, Ahlert (2010, p. 07) explicita que:

Estamos diante de uma nova situação no Brasil: o aumento do acesso e da permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade ao ambiente escolar (Castro e Regattieri, 2009). Este cenário sugere que a inter-relação das variáveis “pobreza e educação” sejam pauta de nossas agendas como gestores, educadores e pesquisadores.

A expansão do acesso à escola propôs um difícil desafio às equipes escolares: lidar, com cada vez mais intensidade, com as desigualdades sociais provenientes da pobreza e, a partir daí, buscar superar as intempéries e os insucessos, possibilitando a inclusão escolar dos estudantes de forma competente no universo dos conhecimentos (CASTRO, 2010).

As estratégias para reduzir os riscos e a vulnerabilidade e para ampliar a inclusão escolar demandam ações em várias frentes, exigindo o planejamento para que elas sejam executadas de forma integrada e complementar (JANCZURA, 2012).

Vale ressaltar que não se pode pensar nas políticas públicas de educação de forma isolada e que estas sejam o único ou principal fator de mudança social e de inclusão educacional. Para a mudança da atual realidade é preciso que a educação faça parte de uma política articulada de desenvolvimento do município, do estado, da região e da nação. É necessário um conjunto de políticas públicas educacionais e sociais, visto que o sucesso na aprendizagem e a superação da exclusão educacional perpassam também por outras condicionantes como saúde, trabalho, lazer, habitação, alimentação, entre outros (CASTRO, 2010).

Não podemos nos conformar, entretanto, com as condições sociais e individuais dos nossos estudantes de forma a justificar o fracasso escolar. Pobreza não significa insucesso escolar. O sistema educacional - em todos os níveis, até o interior da escola - tem instrumentos que podem contribuir para a melhoria e superação da exclusão (CASTRO, 2010).

## 2.3 VULNERABILIDADE E INTERSETORIALIDADE

Desde o início da década de 1960, estudos internacionais<sup>12</sup> mostravam evidências empíricas irrefutáveis, do ponto de vista estatístico, acerca da correlação entre a origem social e desempenho dos alunos. Além disso, estudos nacionais também evidenciavam tais resultados (BARBOSA apud AHLERT, 2010), “deixando claro que os fatores extraescolares não respeitavam os muros da escola e perseguem os alunos em situação social mais vulnerável nos pátios e nas salas de aula”. Assim, o debate acerca da vulnerabilidade social insere-se em um contexto mais amplo de problemas sociais.

Atualmente, há uma enorme preocupação em garantir o acesso da camada mais pobre da população, principalmente as crianças, aos seus direitos. No PNE 2014-2024, a estratégia 1.12 visa: “[...] implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas da educação, saúde e assistência social [...]”, com o objetivo de garantir o desenvolvimento integral das crianças de até três anos de idade. Busca-se, portanto, esta intersectorialidade através de leis, programas federais, estaduais e municipais.

### 2.3.1 Bases legais de combate a vulnerabilidade

Contextualizando a vulnerabilidade no campo da assistência social, nota-se que está intimamente relacionada às ações e políticas de assistência social no país.

A Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) - 8.742/93 classifica a assistência social como uma política de seguridade social não contributiva e um dever do Estado. A Política Nacional de Assistência Social é coordenada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza desde 2003 (BRASIL, 1993).

Ressaltam-se no texto dessa lei os principais pontos no que se refere ao atendimento e responsabilidade dos governos com a população, tais como: benefício de prestação continuada de um salário mínimo mensal aos deficientes e idosos de 70 anos ou mais (passando a 65 anos ou mais para homens e 60 anos ou

---

<sup>12</sup> Pesquisa longitudinal do INED na França (1962-1972), o Relatório Coleman nos Estados Unidos (1966), o Plowden Report na Inglaterra (1967), entre outros.

mais para mulheres a partir do Estatuto do Idoso) que não possuem meios de prover a própria vida ou de sua família; considera como incapazes de prover a manutenção de uma pessoa deficiente ou idosa à família que possui renda *per capita* inferior a um quarto de salário mínimo; prevê benefícios eventuais para famílias com renda *per capita* inferior a um quarto de salário mínimo para auxílios natalidade e funeral.

A vulnerabilidade é discutida pela primeira vez no texto da Lei, no artigo 32, 2º parágrafo, que relata que poderá ser instituído outros benefícios ocasionais a fim de “[...] atender necessidades advindas de situações de vulnerabilidade temporária, com prioridade para a criança, a família, o idoso, a pessoa portadora de deficiência” incluindo, “a gestante, a nutriz e nos casos de calamidade” (BRASIL, 1993).

A Política Nacional de Assistência Social - PNAS 2004 prima por uma visão social de proteção, que resulta em conhecer as vulnerabilidades sociais as quais os indivíduos estão sujeitos, levando em conta três vertentes de proteção social: as pessoas, as suas circunstâncias e dentre elas seu núcleo de apoio primeiro, isto é, a família. A proteção social exige a capacidade de maior aproximação possível do cotidiano da vida das pessoas, ressalta-se, portanto que “é nele que riscos, vulnerabilidades se constituem”. Além disso “o conhecimento existente sobre as demandas por proteção social é genérico, pode medir e classificar as situações do ponto de vista nacional, mas não explicá-las”. Assim, “este objetivo deverá ser parte do alcance da política nacional em articulação com estudos e pesquisas.” (BRASIL, 2004).

[...] tendo como base o Sistema Nacional de Informações de Assistência Social e os censos do IBGE, compondo com os Campos de Vigilância Social, locais e estaduais, as referências necessárias para sua construção. Porém, faz-se necessária a definição de uma metodologia unificada de construção de alguns índices (exclusão/inclusão social, vulnerabilidade social) para efeitos de comparação e definição de prioridades da Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2004, p. 46).

Dessa forma, a PNAS foi desenhada a partir de uma análise situacional da demanda, focada em cinco temas importantes: aspectos demográficos; a família e indivíduos; proteção integral; equidade; e pessoas com deficiência. Embasada nos temas levantados e respeitando as características socioterritoriais do país, a PNAS define o público usuário da Política:

(...) cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidades e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e socialidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e,

ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem afetar o risco pessoal e social (BRASIL, 2004, p. 34).

A PNAS destaca a necessidade de acompanhamento e monitoramento das ações por meio da “[...] utilização de indicadores para construção do Sistema de Avaliação de Impacto e Resultados da Política Nacional de Assistência Social; e implementação do sistema de acompanhamento da rede socioassistencial”. Desta forma, a agenda básica da PNAS indica a necessidade de “[...] construir um sistema de informação que permita o monitoramento e avaliação de impacto dos benefícios, serviços, programas e projetos de enfrentamento da pobreza”. (BRASIL, 2004).

Em consequência disso, fica clara a importância de regulamentar a PNAS, sendo assim instituída em 2005 a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS), que definiu a divisão de responsabilidades entre as três esferas governamentais e critérios de divisão de recursos do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS) entre estados, municípios e Distrito Federal.

Portanto, embasado no público-alvo da PNAS, considera-se na Norma população vulnerável como sendo o grupo de pessoas residentes com ao menos uma das características seguintes.

**Tabela 2.1 - Características do público-alvo segundo a PNAS (2005)**

Nº	Características do público-alvo
01	Famílias que residem em domicílio com serviços de infraestrutura inadequados <sup>13</sup>
02	Família com renda per capita <sup>14</sup> inferior a ¼ de salário mínimo <sup>15</sup>
03	Família com renda per capita inferior a ½ salário mínimo com pessoas de 0 a 14 anos e responsável com menos de 4 anos de estudo
04	Família na qual há uma chefe mulher sem cônjuge, analfabeta e com filhos menores de 15 anos
05	Família na qual há ao menos uma pessoa com 16 anos ou mais desocupada (procurando emprego) com menos de 4 anos de estudo
06	Família na qual há uma pessoa com 10 a 15 anos que trabalhe

<sup>13</sup> Segundo o IBGE, considera-se infraestrutura inadequada domicílios particulares permanentes com abastecimento de água não realizado pela rede geral, sem banheiro e sanitário ou escoadouro ligado à fossa rudimentar, vala, rio, lago ou mar, lixo não coletado e mais de 2 moradores por dormitório.

<sup>14</sup> Renda *per capita* é um indicador que ajuda a saber o grau de desenvolvimento econômico de um país ou região (é a soma dos salários de toda a população dividido pelo número de habitantes) e consiste na divisão da Renda Nacional e Produto Nacional Bruto (PNB). É calculada anualmente.

<sup>15</sup> Foi publicado no "Diário Oficial da União" o decreto nº 8.618, que regulamenta em R\$ 880 o valor do salário mínimo que entrará em vigor em 1º de janeiro de 2016. O novo valor representa um reajuste de 11,6%.



N°	Características do público-alvo
07	Família na qual há uma pessoa com 4 a 14 anos que não estude
08	Família com renda per capita inferior a ½ salário mínimo com pessoas de 60 anos ou mais
09	Família com renda per capita inferior a ½ salário mínimo com pessoas com deficiência

Fonte: BRASIL, 2005.

A combinação dessas características compõe, segundo a NOB/SUAS, a taxa de vulnerabilidade social em cada território.

Assim, os indicadores selecionados se constituem de três básicos e um complementar, de acordo com o porte do município escolhido pela gestão. Apresenta-se como indicadores básicos: taxa de vulnerabilidade municipal, receita corrente líquida municipal *per capita* e recursos transferidos pelo FNAS para o fundo municipal *per capita*. Como indicadores complementares (municípios pequenos 1 e 2): taxa de urbanização (porcentagem de população residente em área urbana), especificidade regional (porcentagem da população residente em região especificada: fronteira, portuária, calhas de rios, povos da floresta, quilombola, indígena, assentamentos rurais, metropolitanas e semiárido), taxa de intensidade da pobreza (distância da renda per capita dos pobres em relação à linha de pobreza – ½ salário mínimo), taxa de crescimento da população residente e taxa de evasão escolar (relação entre o número de alunos afastados por abandono das escolas e o número total de matriculados).

Aponta-se como indicadores complementares (municípios médios e grandes): qualificação da mão de obra (porcentagem da população em idade ativa – 15 a 64 anos – com até 8 anos de estudo), taxa de intensidade da pobreza, taxa de crescimento da população residente e taxa de evasão escolar.

Os indicadores complementares para metrópoles são: taxa de homicídios (relação entre o número de óbitos por homicídio e a população total), taxa de homicídios de jovens (relação entre o número de óbitos por homicídio de pessoas de 15 a 29 anos em relação à população total de 15 a 29 anos), taxa de mortalidade infantil (relação entre o número de óbitos de menores de 1 ano e o número de nascidos vivos no ano), taxa de intensidade da pobreza e taxa de crescimento da população residente (BRASIL, 2005).

### **2.3.2 Matriz Público-alvo**

Importante salientar a observação de Seddon (2014, p. 41): No Brasil, os estudos “estão cada vez mais regionalizados e aplicados para atender às gestões locais e respeitar as diferentes características sociais dos estados”, além disso, “[...] ainda há dúvidas e divergências entre os estudos e dúvidas sobre quais características escolher para composição dos índices”.

Seddon (2014, p. 56) apresenta na Tabela 2.2, “as dimensões nas quais a vulnerabilidade social foi tratada no Espírito Santo, complementada com os componentes da taxa de vulnerabilidade social calculada pelo MDS [...]”, relata ainda que esta taxa orienta as políticas nacionais e esclarece que as “colunas da tabela apresentam os grupos de indivíduos que foram considerados públicos- alvo no combate à vulnerabilidade social”.

**Tabela 2.2 - Matriz empírica da vulnerabilidade social no Espírito Santo**

Dimensão de vulnerabilidade	Público					
	Crianças	Jovens		Adultos	Idosos	Pessoas com necessidades especiais
		Homens	Mulheres			
<b>Educação</b>						
Atraso escolar	●	●	●	●		●
Abandono		●	●			●
Não frequência à escola	●	●	●			
Baixa escolaridade média		●	●	●	●	●
<b>Emprego</b>						
Desemprego		●	●	●		
Subemprego		●	●	●		
Trabalho infantil	●					
<b>Cultura, Esporte e Lazer</b>						
Falta de atividades para alocação do tempo	●	●	●			
<b>Renda</b>						
Insuficiência de renda	●	●	●	●	●	●
Desigualdade	●	●	●	●	●	●
Distância da renda dos pobres em relação à linha de pobreza						
<b>Saúde</b>						
Gravidez precoce			●			
Falta de acessibilidade aos serviços básicos	●	●	●	●	●	●
<b>Composição familiar</b>						
Chefe de família sem cônjuge		●	●	●		
<b>Violência</b>						
Exposição à crimes letais intencionais	●	●		●		
Exposição à drogas	●	●	●	●		
Violência doméstica			●			
<b>Território</b>						
Rural	●	●	●	●	●	●
Quilombola	●	●	●	●	●	●
Indígena	●	●	●	●	●	●
Campeño	●	●	●	●	●	●
Territórios da Paz	●	●	●	●	●	

Fonte: Seddon (2014).

De acordo com Seddon (2014, p.57), as dimensões contempladas ocasionam custo para o Estado ou para o setor particular, pois o baixo rendimento escolar sobrecarrega o sistema de ensino e prejudica a formação do capital humano. O desemprego, subemprego e trabalho infantil reduzem a renda da população. Além disso, “[...] a insuficiência de renda traz insegurança alimentar, problemas de saúde. A gravidez precoce pode retirar as mães do mercado de trabalho e dos estudos”. Seddon (2014, p.57) destaca a importância de considerar “[...] que colunas da matriz representam características pessoais que podem intensificar a vulnerabilidade, mas por serem inerentes ao indivíduo, não configuram uma vulnerabilidade por si

mesma”. Esclarece ainda que o fato de ser uma criança ou idoso não caracteriza um indivíduo vulnerável. Contudo, “[...] ter essas características em um domicílio com infraestrutura comprometida e baixa renda configura uma situação de vulnerabilidade social”, acrescenta o autora Seddon (2014, p.58). Importante ressaltar que as dimensões de violência e territórios<sup>16</sup> são abarcadas devido as especificidades do Estado do Espírito Santo.

Como o intuito da pesquisa é conhecer os fatores de Vulnerabilidade Social dos alunos da EMEF “Santa Cruz”, se fez necessário estudar como é tratada essa questão no Espírito Santo, visto que cada Estado e município, tendo como base a Lei Nacional, traça seu plano de assistência social de acordo com suas especificidades. Com esse foco, os dados do Censo demográfico de 2010, realizado pelo IBGE, se constituirão o roteiro para essa pesquisa, tomando como parâmetro a tabela de Seddon (2014, p. 64), apresentada abaixo:

---

<sup>16</sup> Território da Paz: Estado Presente em Defesa da Vida. Projeto implementado no Estado do Espírito Santo aplicado em áreas com índice de criminalidade violenta mais latente. Tendo como organização pública responsável pela inscrição a Polícia Militar do Espírito Santo (PMES), mas que tem como parceiros do projeto e/ou envolvidos na iniciativa, a Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) e as Prefeituras Municipais de: Vitória, Vila Velha, Serra, Cariacica, Viana.

**Tabela 2.3 - Construção de indicadores de vulnerabilidade social**

Dimensão da matriz empírica	Dimensão do índice	Indicador	Descrição	Peso
Educação	Educação	Analfabetismo	Não sabe ler ou escrever um bilhete simples	Total de pessoas com mais de 8 anos de idade* analfabetas
		Não frequência à creche ou pré-escola	Não frequenta creche, pré-escola nem outro grau superior a este	Total de pessoas de 0 a 5 anos fora da creche ou pré-escola
		Não frequenta o ensino fundamental	Não frequenta ensino fundamental nem outro grau superior a este	Total de pessoas de 6 a 14 anos que não frequentam o fundamental
		Não frequência ao ensino médio	Não frequenta o ensino médio nem outro grau superior a este	Total de pessoas de 15 a 17 anos que não frequentam o médio
		Ensino médio incompleto	Não concluiu o ensino médio (regular ou supletivo)	Total de pessoas de 18 anos e mais que não concluiu o ensino médio
Emprego	Empregabilidade, alocação do tempo e renda	Desemprego	Pessoas que não trabalharam, mas procuraram emprego	Total de pessoas de 15 a 64 anos desempregadas
		Subemprego	Ocupação principal sem remuneração, empregados sem carteira assinada ou contrapropria não contribuintes da Previdência, dentre ocupados	Total de pessoas de 15 a 64 anos subempregadas
		Trabalho infantil	Ocupados de 10 a 14 anos	Total de pessoas de 10 a 14 anos ocupadas
Cultura, esporte e lazer	Empregabilidade, alocação do tempo e renda	Não estuda, não trabalha, não procura emprego e não é aposentado	Não estuda, não trabalha, não procura emprego e não é aposentado/ pensionista	Total de pessoas de 15 anos e mais que nem trabalham, nem estudam, nem procuram emprego e nem são aposentados ou pensionistas
Renda		Renda domiciliar per capita abaixo da linha de pobreza	Renda per capita inferior a meio salário mínimo	Total de moradores
Saúde	Infraestrutura domiciliar	Material de construção não permanente	Material de revestimento das paredes não é de alvenaria ou madeira apropriada para construção	Total de moradores
		Acesso inadequado à água	Água não ligada à rede geral de distribuição	Total de moradores
		Acesso inadequado à coleta de lixo	Coleta de lixo não realizada (direta ou em caçambas)	Total de moradores
		Acesso inadequado à energia elétrica	Energia não é de companhia distribuidora com relógio	Total de moradores
		Esgotamento inadequado	Escoadouro sanitário não é feito por rede geral ou fossa séptica ou não possui banheiro de uso exclusivo	Total de moradores
Composição familiar	Composição familiar e mortalidade	Morte de pessoa em idade ativa	Alguma pessoa em idade ativa faleceu	Total de pessoas de 15 a 64 anos falecidas
		Morte de crianças	Alguma criança faleceu no último ano	Total de pessoas de 0 a 5 anos
		Famílias monoparentais	Pessoa vive com filho e não possui cônjuge	Total de moradores
		Fecundidade precoce	Criança ou adolescente de 10 a 17 anos que teve filho nascido vivo no último ano	Total de pessoas de 10 a 17 anos
		Número de dependentes superior a quantidade de pessoas em idade ativa	Somatório de pessoas de 0 a 14 anos e 65 anos ou mais ou deficientes dividido pelo total de pessoas de 15 a 64 anos	Todos os moradores

Fonte: Seddon (2014).

Essa tabela apresenta os indicadores que envolvem as dimensões empíricas, porém, neste estudo, foram incluídas as principais vulnerabilidades segundo o cadastro complementar, a saber: a) crianças que ficam sozinhas em casa, b) idosos dependentes na família, c) problemas graves de saúde, d) trabalho escravo, e) adolescente em medida socioeducativa, f) preconceito de cor, gênero, g) orientação sexual, h) negligência familiar, i) famílias chefiadas por mulheres, j) pessoas com deficiência na família, k) conflitos familiares, l) reclusão penitenciária, m) acolhimento institucional, n) violência doméstica, e o) familiares em situação de rua. Algumas dessas foram mencionadas por Seddon (2014, p. 64). Dessa forma, busca-se conhecer as vulnerabilidades dos alunos no contexto da família e comunidade onde vivem, a fim de ajudá-los no interior da escola em seu processo de aprendizagem.

### **2.3.3 Intersetorialidade – um caminho para superar a vulnerabilidade através da educação**

A intersectorialidade, segundo Ahlert (2010, p.5):

É uma estratégia de gestão que dialoga diretamente com a visão multifacetada da pobreza, concebendo-a não apenas economicamente, mas também como formada por fatores culturais, sociais, familiares, intergeracionais e individuais.

Portanto, se constitui em assistir a totalidade dos fatores. Ahlert (2010) ressalta ainda que ocorre através de “uma articulação de redes entre diferentes serviços, órgãos governamentais e não governamentais”. De acordo com Bronzo (2007, p.9):

Portanto, para fazer frente à problemática da pobreza crônica levando em conta sua complexidade, a consequência é desenhar estratégias de intervenção capazes de abranger distintos setores das políticas públicas, remetendo à atuação conjunta e necessária de diversos programas e iniciativas sociais.

Segundo Moll (2013), a partir da identificação das famílias mais pobres em um único cadastro, várias políticas, ações e serviços puderam ser implementadas por meio do Plano Brasil sem Miséria, que se sustenta sobre três eixos: a) garantia de renda; b) inclusão produtiva; e c) acesso a serviços. Evidencia-se, nesse contexto, uma breve análise das ações do MEC em articulação com o plano. No primeiro eixo, a garantia de renda desponta como princípio fundamental através do Programa Bolsa Família (PBF), que se constitui:

[...] transferência de renda voltado às crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social [...] tem como objetivo contribuir para a superação e a quebra da transmissão intergeracional da pobreza no Brasil. A educação é, nessa perspectiva, estratégia para alcançar esse objetivo. (GRIPP, 2013, p. 14).

É importante entender que as crianças e jovens em situação de pobreza e extrema pobreza apresentam maiores possibilidades de abandonar a escola. Segundo Fernandes (2013, p. 549) “sem algum tipo de auxílio, as desigualdades sociais podem voltar a crescer. Com o intuito de combater esse cenário, foram estabelecidas as condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família”. O MEC se responsabiliza pela gestão dessa condicionalidade:

[...] tendo em vista que as famílias beneficiárias do Programa assumem o compromisso de manter seus filhos matriculados e com frequência escolar mínima (85% para estudantes de seis a 15 anos de idade e 75% para

juvencs de 16 e 17 anos). A frequência escolar é acompanhada bimestralmente e, a partir daí, realiza-se um diagnóstico das razões da baixa frequência dos estudantes à escola, com o objetivo de enfrentar a evasão e estimular a permanência e a progressão educacional de crianças e juvenis em situação de vulnerabilidade (FERNANDES, 2013, p.549).

Muito se discute sobre a importância de uma política pública desse porte, que abrange todo o território nacional. Para que a mesma obtenha resultados satisfatórios e alcance transformações sociais relevantes, é necessário um acompanhamento sério. Diante disso, em 2006 o MEC desenvolveu o Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar (Sistema Presença) que tem como intuito servir de base para os “beneficiários do Bolsa Família com idade entre 6 e 17 anos, encaminhada pelo MDS, e disponibiliza o acesso aos municípios, para que [...] possam registrar as informações de frequência dos estudantes” (FERNANDES, 2013, p. 549).

Nesse cenário, caso haja descumprimento da frequência estabelecida, as escolas devem notificar os motivos ao Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) do município com as possíveis providências. Tais motivos podem mostrar um grau mais grave de “vulnerabilidade social em que se encontram o estudante e sua família, exigindo, assim, ações intersetoriais que se reforçam reciprocamente: a frequência à escola é o mecanismo pelo qual a vulnerabilidade social é detectada e combatida”, ressalta o autor, “ao passo que a assistência social ajuda o estudante em maior situação de vulnerabilidade a não desistir dos estudos” (FERNANDES, 2013, p. 550). Todas as informações coletadas e consolidadas pelos municípios devem ser encaminhadas ao MDS para avaliação dos resultados, com o objetivo de verificar o cumprimento dessa condicionalidade.

De acordo com Fernandes (2013, p.550), “em 2008, do total de beneficiários do programa com idade entre 6 e 17 anos, 84,1% dos estudantes foram acompanhados pelo Sistema Presença. Em 2013, esse percentual atingiu 92,2%”, demonstrado no gráfico que se segue. “Entre os 17 milhões de beneficiários do Bolsa Família acompanhados devido às condicionalidades em educação, mais de 96% cumpriram com a frequência exigida, nos seis anos analisados”.



Fonte: Sistema Presença/MEC.

**Gráfico 2.1 - Percentual do acompanhamento da frequência escolar dos beneficiários do Programa Bolsa Família com idade entre seis e 17 anos.**

Nesse cenário, Moll (2014, p.570) ressalta que a obrigatoriedade da frequência escolar dos alunos, “[...] como condicionalidade de educação do Bolsa Família, produz uma profunda ruptura na seletividade física do sistema escolar”. A história da educação brasileira mostra que, por muito tempo, somente os mais aptos, aqueles que conseguiam passar pelo “exame de admissão” poderiam prosseguir os estudos. Agora a educação básica é oportunizada para todos os cidadãos brasileiros que querem estudar. Além disso, salienta Moll que vivencia-se com a primeira geração “de meninos e meninas de meios sociais muito pobres que estão caminhando, coletivamente, como grupo social, para a conclusão da educação básica, superando [...] a escolaridade de seus pais e avós”. É primordial evidenciar a importância do coletivo nesse processo, visto que na história do Brasil até há pouco tempo os avanços observados eram exemplos individuais. Moll considera necessário compreender que, além da seletividade física, há de se vencer um obstáculo tão importante quanto, que se constitui a seletividade simbólica:

[...] A escola precisa acolher as diferenças que estão chegando, e essa não é uma tarefa fácil, porque implica mudança de olhar, de atitudes e de perspectivas do trabalho escolar. Por outro lado, a garantia de formação integral (grifo nosso) que contribua para o pleno desenvolvimento da pessoa tem pouca possibilidade de realizar-se em um tempo escolar reduzido, com foco único nas atividades cognitivas e em contextos sociais e educacionais desprovidos dos mínimos para a vida e a convivência humana [...]. (MOLL, 2014, p. 570-571).

Diante ao exposto, pode-se constatar com toda tranquilidade que o Plano Brasil sem Miséria surge como possibilidade de se promover a inclusão social. No que pese as ideias contrárias ao Bolsa Família, expressas no cotidiano pela sociedade civil, os



dados revelam a importância do programa para sustentar a ascensão social das populações e dos indivíduos que sempre estiveram à margem dos bens sociais, mantendo-se historicamente, em situação de extrema desigualdade.

É importante reiterar a necessidade de aprimoramento do sistema de monitoramento e maior controle das ações, contudo, no que tange à educação, o programa tem sido exitoso, já que alcançou resultados expressivos e possibilitou a concretização de sonhos antes impossíveis.

De acordo com Moll (2014, p. 570), o Bolsa Família apresenta avanços há mais de uma década na “[...] articulação entre os setores de assistência social, saúde e educação para dar conta, dentre a universalização dos serviços, de um olhar que reconheça o legado histórico de desigualdades do país”.

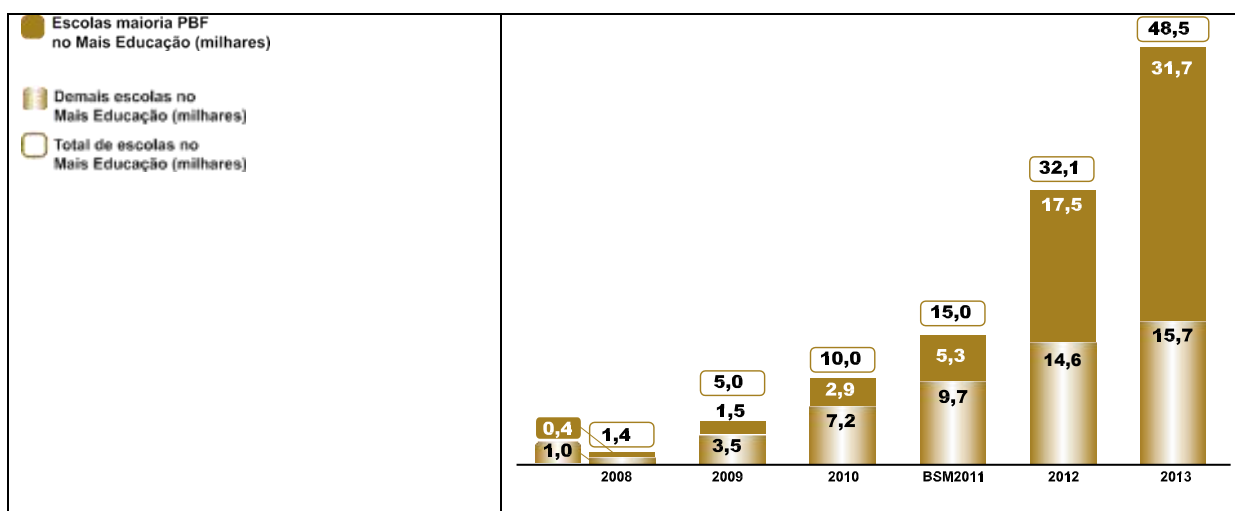
Dada a relevância do termo “inclusão” na pesquisa, buscou-se analisar também o acompanhamento do Benefício de Prestação Continuada (BPC<sup>17</sup>), que conta com o apoio do MEC na realização do controle anual dos beneficiários.

Prosseguindo, cita-se o Programa mais Educação que, segundo Moll (2014), se constitui em uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação em nível nacional implantado em 2007, a fim de aumentar a jornada de estudos dos estudantes nas escolas públicas do país. Busca trazer uma “[...] perspectiva de redesenho e ampliação dos territórios educativos”, acentua a autora, “conectando a escola com comunidade e com a cidade, como a perspectiva da formação humana integral, no sentido do pleno desenvolvimento humano” (MOLL, 2014, p. 572).

Assim, esse programa traz à tona os ideais da escola democrática, de qualidade e tempo integral para todos, assinalada como fundamental por renomados educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que muito se esforçaram para a abolição da escola de turnos. Nesse sentido, classificam essa escola como “desonesta segundo Darcy e insuficiente segundo Anísio”, pois somente a escola de dia inteiro e formação integral traz possibilidades para superar as desigualdades sociais, transformadas em “[...] desigualdades educacionais, e consagradas de um regime

longo e simbólico de ‘castas’, praticamente intransponíveis para os filhos das classes populares (MOLL, 2014, p. 574-575)”.

Percebe-se a intersetorialidade entre o programa Mais Educação e o PBF, pois a maioria das escolas que participam são escolas “Maioria Bolsa Família”, como demonstra o gráfico abaixo:



Fonte: SIMEC/MEC, julho de 2013.

**Gráfico 2.2 - Evolução da oferta de educação integral em escolas com maioria de alunos do Bolsa Família 2008-2014 (milhares de escolas atendidas)**

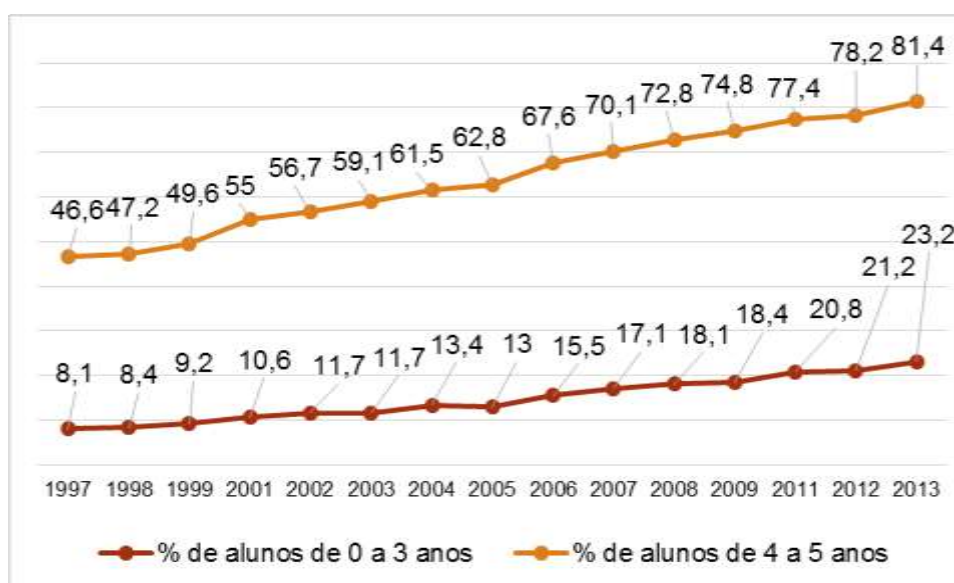
Importante salientar que a “[...] identificação das escolas “maioria Bolsa Família” viabiliza, assim, o mapeamento de territórios onde estão aqueles em maior situação de vulnerabilidade (pobreza e extrema pobreza)” (MOLL, 2013). Além disso reafirma a autora que, [...] “ainda que a condição de renda seja apenas um dos indicadores de pobreza, há uma relação direta desta com as demais situações de vulnerabilidade”.

Dessa forma, o período de 2011 a 2013 é marcado por ações realizadas no campo da intersetorialidade entre MDS e o MEC, a nível estadual e municipal, devido a “importância da construção de outro olhar que fosse despatologizador para as populações em situações de vulnerabilidade” (MOLL, 2014, p. 576). As ações partiram do diálogo entre representantes do Programa Mais Educação e PBF, consolidando o respeito de cada comunidade e buscando a adesão das escolas. No

<sup>17</sup> O BPC na Escola foi instituído pela Portaria Interministerial MDS/MEC/MS/SDH nº 18, de 24 de abril de 2007, e se estrutura a partir de quatro eixos principais, que visam: (1) identificar, anualmente, entre os beneficiários do BPC até 18 anos, aqueles que estão na escola e aqueles que estão fora da escola; (2) identificar as principais barreiras para o acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC; (3) realizar estudos e desenvolver estratégias conjuntas para superação destas barreiras; (4) realizar o acompanhamento sistemático das ações e programas dos entes federados que aderirem ao Programa.

segundo "eixo da inclusão produtiva", cabe ao MEC a oferta de cursos de qualificação profissional por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Por fim, no eixo de acesso a serviços, a Ação Brasil Carinhoso, que busca garantir uma educação infantil com qualidade, se constituindo no melhor medicamento ao enfrentamento a desigualdade, por possibilitar "alfabetização na idade certa e maior cobertura nas creches e pré-escolas é o primeiro passo para quebrar o círculo de reprodução da desigualdade social, [...] a garantia de acesso para as crianças em situação de pobreza e extrema pobreza", estrategicamente se mostra como uma ação primeira para combater na sua gênese a desigualdade (FERNANDES, 2013, p. 545-546).

A partir de 2014, as redes públicas passam a atender a 7,6 milhões de crianças até 5 anos de idade. Além disso, ocorre um reforço na alimentação escolar no valor de 66% para as crianças com matrícula efetivada, a partir de 2012, no lançamento do Brasil Carinhoso. Observa-se, portanto, a evolução da frequência das crianças na pré-escola no gráfico a seguir:



Fonte: IBGE/PNAD. Elaboração: Inep.

**Gráfico 2.3 - Taxa de frequência da população de 0 a 5 anos à escola no Brasil**

O Fonte: IBGE/PNAD. Elaboração: Inep.

Gráfico 2.3 revela um aumento bastante significativo do acesso de crianças mais novas e mais pobres à escola, na faixa etária de 0 a 5 anos, que mostra a necessidade de investir e reconhecer as especificidades desta população. Porém, há necessidade de ampliação do quantitativo de vagas para as crianças de 0 a 3 anos.

Os dados demonstram os esforços empreendidos pelo MEC para melhoria na educação infantil ao destacar novas ações em parceria com o MDS e o Ministério da Saúde (MS), gerando recursos financeiros e Busca Ativa. Segundo Fernandes (2014, p. 548) a busca ativa visa aumentar os “investimentos do MEC na expansão da rede de atendimento da educação infantil. [...] será de extrema relevância para contribuir com o cumprimento da primeira meta do novo PNE 2014-2024”. De acordo com Grosh *et al* (2008), a causa majoritária nos erros da exclusão se constitui na ineficiência de recursos para o desenvolvimento do trabalho, precedida do fato do poder público tornar relevante e se comprometer com a identificação das populações mais vulneráveis, ou seja, torná-las visíveis. Assim, a maioria das famílias foco da busca ativa se constituía dos Grupos Populacionais Tradicionais e Específicos (GPTE) que, segundo Amaral (2014, p. 115), “compreendem tanto comunidades marcadas por singularidade linguística, cultural e étnica (como indígenas e quilombolas), quanto famílias vulneráveis em [...] situações específicas [...]”. Portanto a busca ativa se constitui de “uma estratégia de cadastramento diferenciado, a qual só foi possível a partir do aprimoramento dos instrumentos do cadastro [...], e de uma ampla agenda de mobilização e identificação dessas populações”. No período entre dezembro de 2011 e junho de 2014, o número de famílias GPTE identificadas ampliou-se em oito vezes, atingindo, segundo Amaral (2014), 1,26 milhões de famílias disseminadas “em quinze diferentes populações específicas<sup>18</sup>”. O Plano Brasil sem Miséria estimula “a estratégia de Busca Ativa [...] pelo aumento de recursos do governo federal para as prefeituras, pela criação de equipes volantes da assistência social e pelos mutirões do Bolsa Verde<sup>19</sup>” (AMARAL, 2014, p. 117). Nesse sentido, importante salientar que essas equipes volantes, inseridas no CRAS no cenário da Busca Ativa, objetiva fortalecer a ação dos municípios “para encontrar as famílias que moram nos locais mais distantes ou que, mesmo nos centros urbanos, estão fora do alcance das políticas sociais” (AMARAL, 2014, p. 118). O

---

<sup>18</sup> Indígenas, quilombolas, famílias em situação de rua, ciganos, extrativistas, pescadores artesanais, pertencentes à comunidade de terreiro, ribeirinhos, agricultores familiares, assentados da reforma agrária, beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário, acampada, atingidos por empreendimentos de infraestrutura, presos do sistema carcerário, catadores de material reciclável.

<sup>19</sup> Programa de Apoio à Conservação Ambiental, lançado em setembro de 2011, que concede, a cada trimestre, um benefício de R\$ 300,00 às famílias em situação de extrema pobreza que vivem e desenvolvem atividades de uso sustentável dos recursos naturais em áreas consideradas prioritárias para a conservação ambiental.

período compreendido entre 2012 e 2014 teve um investimento do MDS no valor de R\$ 152 milhões em mais de 1,2 mil equipes volantes.

Diante do exposto, essas novas ações se firmam no campo da educação brasileira como proposta de superação das *situações-limites*, constituindo o que Freire prescreveu como “inéditos viáveis” (FREIRE, 1987, p. 130). Assim, Moll evidencia que “[...] tanto em termos de ações intersetoriais, como em termos do diálogo estabelecido, olho no olho entre governos federal, estadual e municipal. Paulo Freire nos faria pensar em inéditos viáveis” (MOLL, 2014, p. 577).

Paulo Freire discorre acerca da categoria do inédito viável nos livros *Pedagogia do Oprimido* (1974) e *Pedagogia da Esperança* (1992). Em *Pedagogia da Esperança*, Ana Maria Araújo Freire (1992) apresenta nas “Notas Finais” uma análise do termo “inédito-viável” utilizada por Freire na obra *Pedagogia Oprimido*, que considera uma das categorias mais importantes, pois traz reflexões provocativas. Acrescenta Freire (1992, p. 106) que “pouco comentada e arrisco dizer pouco estudada, essa categoria encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim queiram, esperanças bem próprias de Freire”. Relata ainda a autora que “para Freire, as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas”. Perante essas barreiras denominadas de “situações limites”, os homens e mulheres apresentam diversas maneiras de agir, “ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor, ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação”. No último caso, encontram-se todos aqueles que percebem criticamente a situação e “querem agir, desafiados que estão e se sentem motivados a resolver da melhor maneira possível, num clima de esperança e de confiança, esses problemas da sociedade em que vivem”

Para Freire (1992, p.106), as situações-limites envolvem “a existência daqueles e daquelas a quem direta ou indiretamente servem, os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se “negam” e se “freiam” as coisas, os oprimidos”.

Freire (1992, p. 106) esclarece:

Os primeiros veem os temas-problemas encobertos pelas “situações-limites”, daí os considerar como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Os segundos quando percebem claramente que

os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas "situações-limites" quando passam a ser um "percebido-destacado", se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o "inédito-viável" (grifo nosso).

Assim, Freire (1992) evidencia a necessidade de reflexionar acerca do dever em que todos, ao se sentirem desafiados, de abrir caminhos e romper com os obstáculos ou situações-limites através das atitudes no cotidiano de cada um, em busca da liberdade dos oprimidos, com o intuito de ir além, como diria o Paulo Freire ultrapassar a “fronteira entre o ser e o ser-mais”.

Portanto, o inédito-viável é um sonho utópico que existe, mas só se tornará possível pela práxis libertadora, transformadora, através da ação dialógica proposta por Paulo Freire ou de outras imbuídas pelos mesmos ideais. Enfrentar os desafios e superá-los se constitui em trabalhar pela liberdade de todos, independentemente de cor, religião, sexo e classe.

Freire (1992, p. 106) esclarece o termo inédito-viável:

O "inédito-viável" é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.

A autora salienta que o inédito-viável significa capacidade de fazer algo para superar as situações-limites a fim de transformar o mundo. Portanto, imbuídos do compromisso de transformarmos a nós mesmos de forma dialética, será possível mudar o mundo e por ele sermos mudados. Assim, esse inédito simboliza a realização de sonhos ou possibilidades, ao assumir atitudes como a análise crítica da realidade e ações coletivas.

Dessa forma, os seres conscientes ao desejar, reflexionar e agir para superar as "situações-limites que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a sermos; o 'inédito-viável' não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável". (FREIRE, 1992 p.106).

Nota-se a importância das palavras de Freire em romper com as barreiras que impedem a todos de sonhar sonhos possíveis a fim de tornar real a “humanização e a concretização do ser-mais”. Assim, a realidade é criada embasada em alguma coisa que está sendo e pode ser transformada.

Gadotti (2008, p 349) torna relevante, nas obras de Paulo Freire, as passagens que falam sobre o sonho e a utopia. Paulo Freire era um educador direcionado para o futuro, portanto o melhor título que “eu poderia dar a esse posfácio [...], só poderia ser este: “Paulo Freire, tecendo o amanhã. [...] onde ele fala do amanhã sendo tecido pelo sonho e pela utopia” (GADOTTI, 2008, p. 349).

Segundo Gadotti (2008, p. 350), no artigo “Educação o sonho possível”, Freire afirma o seguinte acerca da utopia:

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. [...] A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. [...] Utópico no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas.

É imprescindível que todos se conscientizem de que a educação com qualidade para todos se constitui um sonho possível, com o objetivo de se ter uma sociedade ideal, com leis justas e instituições político-econômicas com veracidade, empenhadas com o bem-estar da coletividade. É preciso sonhar... e sonhar ... O novo PNE traz em sua gênese essa esperança tão sonhada por Freire.

Prosseguindo no diálogo entre os atores envolvidos no processo educativo dos cidadãos brasileiros através da intersetorialidade, reconhece-se a continuidade das ações, pois o PNE (2014-2024), na meta 6, enfatiza que em 10 anos 50% das escolas e, pelo menos, 25% dos estudantes terão acesso à educação em tempo integral.

Os resultados dessa articulação intersetorial manifestam-se nos dados fornecidos pela Prova Brasil, indicando melhoria de aprendizagem nas escolas inseridas no Programa Mais Educação. Por outro lado, os trabalhos acadêmicos demonstram que a ampliação da jornada escolar possibilitou um vínculo maior com as escolas, diminuindo a evasão e os pais passaram a comparecer mais, juntamente com a comunidade, dando outro sentido ao espaço escolar (MOLL, 2014).

A intersetorialidade entre o MEC e o MDS se constitui, portanto, um caminho para superar a problemática “[...] da desigualdade educacional, em que as dificuldades, o acesso e a permanência na escola determinam a condição social de pessoas em situação de vulnerabilidade social que, deixadas a si próprias”, acrescenta Fernandes (2013), e “[...] provavelmente não conseguiriam romper este ciclo e mudar seus destinos de vida. Assim, a ação integrada do Plano Brasil sem Miséria, [...] ajuda o país a enfrentar uma herança histórica de desigualdade” que segundo o autor persiste, “[...] convertendo, por meio da educação, inclusão social em desenvolvimento social” (Fernandes, 2013, p. 559).

Conclui-se, segundo Moll (2014, p.579), que “as políticas de enfrentamento das desigualdades, levadas a termo na última década, e seu caráter sistêmico e intersetorial [...]” e acrescenta a autora “em que pesem todas as contradições próprias do modo de produção capitalista”, tem produzido condições reais de mudança de vida e outras possíveis de acontecer para milhões de brasileiros. Vive-se num país onde, infelizmente, parte da mídia retrata apenas as fragilidades dos programas supracitados, mantendo assim a grande lacuna da segregação social. Desse modo, grande parte do povo brasileiro desconhece o real significado das políticas públicas concretizadas nos últimos anos, que visam conferir dignidade por meio do acesso aos direitos básicos dos cidadãos que constituem as parcelas desprovidas de bens materiais e de serviços básicos, como escola, moradia e saúde.

Para ilustrar, cita-se como exemplo a notícia veiculada no Portal Brasil (2015) e pouco divulgada acerca da importante revolução silenciosa que o Brasil realizou: “em pouco mais de uma década, ao sair da condição de País conhecido internacionalmente pelo alto índice de pobreza [...] de forma pacífica, conseguindo reduzir radicalmente a miséria”. É o que mostra o relatório divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) sobre os resultados da primeira meta dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), fixados pelas Nações Unidas no início dos anos 2000. A contribuição do Brasil foi bastante significativa para o mundo alcançar a meta estabelecida pelo primeiro dos oito objetivos da ONU até 2015 que se constitui em “acabar com a pobreza extrema e com a fome”. Essa contribuição foi reconhecida internacionalmente dado os esforços empregados e utilizando políticas inovadoras, com tecnologia social, como o Cadastro Único, que



atingiu 5570 municípios, principalmente quando se leva em consideração o “histórico, as dimensões e a população brasileira”. Assim, “enquanto o mundo conseguiu reduzir a pobreza extrema pela metade - 47%, em 1990, para 22%, em 2012 - o Brasil, no mesmo período, erradicou a fome” e enfatiza-se na notícia veiculada “e fez com que a população extremamente pobre do País reduzisse [...] do registrado em 1990 (de 25,5% para 3,5% em 2012)”. O relatório evidencia “ainda a importância da articulação entre governo, setor privado e sociedade civil para o sucesso das políticas de combate a pobreza do País” e conseqüentemente da diminuição das desigualdades sociais, que atingem a população alvo da nossa pesquisa: os brasileiros que se encontram em situação de vulnerabilidade social, sejam estes: crianças, jovens, adultos e idosos.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

*"A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa".*

*Paulo Freire*

A pesquisa tem caráter exploratório, pois se buscou proporcionar maior familiaridade com o problema em estudo na tentativa de construir mecanismos metodológicos para compreender os desafios que a equipe gestora e os educadores encontram para enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos em vulnerabilidade social. Para Gil (2010), uma pesquisa exploratória visa tornar mais explícito o problema, a partir da investigação dos vários aspectos nele envolvidos. Gil afirma também que uma pesquisa é descritiva quando descreve as características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Nesse sentido, essa pesquisa é caracterizada como descritiva, pois relata as características da população de alunos que apresentam quadro de vulnerabilidade.

Moreira e Caleffe (2008, p. 70) ressaltam a importância da pesquisa descritiva afirmando que [...] “o seu valor baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição”. Nesse sentido, a pesquisa descritiva é amplamente usada no campo da educação e das ciências comportamentais, pois os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem a interferência do pesquisador. Estudando o fenômeno, a pesquisa descritiva deseja conhecer a sua natureza, sua composição, processos que o constituem ou nele se realizam. Portanto, a pesquisa descritiva, juntamente com a exploratória, segundo Gil (2010), por ser costumeiramente empregada por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática e é a mais solicitada pelas instituições educacionais.

Quanto à forma de abordagem é classificada como quanti-qualitativa porque traduz, em números, as opiniões e informações para serem analisadas mas também interpreta fenômenos através de informações não quantificáveis.

Por se constituir uma pesquisa muito específica, elegeu-se o método estudo de caso, sempre em conformidade com outras fontes, que serviram de fundamentos para o assunto estudado como é o caso da pesquisa bibliográfica e das entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado (GIL, 2010). Um estudo de caso, segundo Gil (2010, p.37), “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Acrescenta posteriormente Gil (2010, p.37), citado por Yin (2005), que atualmente, o método do estudo de caso se trata do planejamento “[...] mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos”. Nesse sentido, este método corrobora grandemente para lançar luz sobre o problema, na medida em que investiga as condições sociais dos estudantes, as percepções e ações desenvolvidas pelos professores e equipe gestora, bem como as demandas, desafios, dificuldades e alternativas relacionadas ao processo de inclusão escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade social na EMEF “Santa Cruz”.

De acordo com Gil (2010, p.117), as etapas do estudo não seguem uma sequência rígida, o que possibilita um planejamento mais flexível e o que foi desenvolvido pelo pesquisador numa etapa, pode definir mudanças na seguinte. Assim, embora não ordenados no tempo, podem ser considerados como etapas do estudo de caso: formulação do problema ou das questões da pesquisa; definição das unidades-caso; seleção dos casos ou amostras; elaboração do protocolo; coleta de dados; análise e interpretação dos dados; redação do relatório. Gil (2010, p.118) explica que a expressão unidade-caso “[...] ampliou-se, a ponto de poder referir-se a uma família ou qualquer grupo social, uma organização, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura”.

Toda pesquisa requer uma revisão de literatura com o intuito de verificar a produção existente na área. Assim, segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 27), se constitui na “[...] parte central de qualquer estudo, pois ela demonstra a familiaridade do pesquisador com a literatura contemporânea e a sua capacidade de avaliar criticamente as pesquisas já realizadas”. Dessa forma inicia-se realizando uma pesquisa bibliográfica, através dos registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos ou digitais, como livros, teses, artigos, sites,

entre outros. Utilizou-se dados já trabalhados por outros pesquisadores, devidamente registrados.

### 3.1 OS SUJEITOS E O LOCAL DA PESQUISA

Foram selecionados dois grupos de sujeitos para participar da pesquisa: o primeiro constituído por 62 (sessenta e dois) alunos matriculados no ano letivo de 2015, na EMEF “Santa Cruz” nas duas turmas dos 6ºs anos e uma turma do projeto correção de fluxo<sup>20</sup>, no turno vespertino, com idades que variam entre 11 a 16 anos. A delimitação da amostra dos alunos investigados teve como critérios de inclusão os que apresentam um índice significativo de distorção idade/ano e reprovação (condição de vulnerabilidade social). O outro grupo é formado por (01) uma diretora, uma pedagoga e por 09 (nove) professores, que constituem todo o corpo docente da escola. A escolha se deveu ao fato de que todos apresentam potencial para contribuir com o objetivo central da pesquisa, ou seja, analisar a inclusão escolar de alunos em situação de vulnerabilidade na EMEF “Santa Cruz”, localizada no distrito de Santa Cruz, Aracruz, Espírito Santo.

### 3.2 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Gil (2010, p. 119) recomenda que “os estudos de caso requerem a utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados. [...] para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto”, e acrescenta o autor “[...] para conferir maior credibilidade aos resultados”. Portanto, foi realizada uma análise dos Planos de Desenvolvimento da Escola, do Brasil e do Município de Aracruz, bem como da legislação pertinente. Essa análise permitiu de acordo com Moreira e Caleffe (2008, p. 95), a aplicação de questionário “[...] tem sido uma das maneiras mais populares para coletar dados [...], tanto em grande escala como em pequena”. Assim, um questionário com questões abertas e fechadas foi aplicado aos sujeitos alunos, com o intuito de identificar os fatores determinantes da vulnerabilidade social dos alunos.

---

<sup>20</sup> O projeto Correção de Fluxo se constitui em uma turma formada com alunos que possuem dois (2) ou mais anos de distorção/ idade ano, autorizada pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) a fim de corrigir o fluxo escolar.

Na segunda etapa da pesquisa, com o intuito de investigar como está e se está sendo concretizada a inclusão escolar dos alunos em situação de Vulnerabilidade Social foi aplicado um questionário (Apêndice A), com questões fechadas e abertas para 62 (sessenta e dois) alunos em suas salas de aula na EMEF” Santa Cruz”.

A entrevista, segundo Moreira e Caleffe, (2008, p. 166) “[...] é muito usada em quase todas as disciplinas das ciências sociais e na pesquisa educacional como uma técnica chave na coleta de dados”. De acordo com os pesquisadores Hitchcok e Hughes (1995), citado por Moreira e Caleffe, (2008, p. 66), “[...] de maneira geral, as entrevistas podem ser consideradas como ‘uma conversa com um propósito’ e podem ser divididas em duas classes: [...] padronizadas e [...] não-padronizadas”. Gil (2010, p. 121), evidencia “que a entrevista requer a tomada de múltiplos cuidados na sua condução [...]”. Nesse estudo, foi utilizada a entrevista estruturada, pois criou-se um ambiente para que o entrevistado se expressasse com mais autenticidade. A técnica da entrevista estruturada foi também aplicada ao gestor e todos os professores da escola. Além dessas também foi realizada uma seção de grupo focal para conhecer as percepções dos professores referentes aos desafios encontrados no cotidiano da escola, trabalhando com os alunos em situação de vulnerabilidade social, bem como para coletar ideias para a construção da proposta de ações voltadas para o enfrentamento dos desafios de aprendizagem dos alunos sujeitos alvos deste estudo.

As recomendações de Gatti (2005, p. 12) auxiliaram na investigação por meio de grupo focal, pois trata-se de

[...] uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento”. A particularidade principal dessa ferramenta é a intensa influência mútua entre os participantes e o pesquisador, que visa colher dados a partir do debate focado em assuntos específicos, por isso é chamado grupo focal.

Esta técnica metodológica é bastante usada, nos dias atuais, nas pesquisas das áreas humanas e sociais, pois possibilita uma aproximação e interatividade entre os participantes, permitindo a percepção dos envolvidos acerca da realidade que vivem.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa se constituiu pelos procedimentos operacionais descritos nessa sequência: Na primeira etapa, realizou-se na EMEF “Santa Cruz” uma análise dos seguintes documentos: PDE (2013, 2014, 2015); proposta pedagógica (2015); documentos oficiais enviados pelo MEC, especificando os mais utilizados - as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), Série mais educação – Gestão Intersetorial no Território (2009); o PNE (2014- 2024). Além disso, analisou-se junto à diretora da escola, em especial o PME de Aracruz (2015-2025) e outros dados relevantes para a pesquisa. Segundo Gil (2010, p. 121-122, “a consulta a fontes documentais, é imprescindível em qualquer estudo de caso. “[...]torna-se possível obter informações referentes à sua estrutura e organização[...]”. Ressalta o autor que “essas informações podem auxiliar na elaboração das pautas para entrevistas [...]sem contar que à medida que dados importantes estejam disponíveis, não haverá necessidade de procurar obtê-los mediante interrogação [...]”. O levantamento de dados nessa etapa foram relevantes para investigar a Inclusão Escolar dos Alunos em Situação de Vulnerabilidade Social na EMEF “Santa Cruz”.

A etapa de número dois contemplou a aplicação de um questionário (Apêndice A) com questões fechadas e abertas para os 62 (sessenta e dois) alunos matriculados na EMEF “Santa Cruz” em sala de aula, com o intuito de identificar os principais indicadores da vulnerabilidade social dos alunos da EMEF “Santa Cruz”, pelo ponto de vista desses sujeitos. Assim, com base no público-alvo da PNAS (2004), matriz empírica da vulnerabilidade social do Espírito Santo e a construção de indicadores da vulnerabilidade social elaborado por Seddon (2014), as respostas ao questionário possibilitou compreender a dimensão da vulnerabilidade referente às categorias: educação; emprego, cultura, esporte, lazer e renda; saúde; e composição familiar. Além disso, criou-se a dimensão ambiente escolar a fim de conhecer como os alunos se sentiam dentro da escola em relação ao acolhimento e preconceito.

Nas questões fechadas dos questionários analisamos as dimensões da vulnerabilidade e nas questões abertas, os aspectos relacionados ao ambiente escolar. A terceira etapa consistiu de entrevista com roteiro estruturado (Apêndice A e C) que foi gravada, a fim de identificar e analisar os desafios encontrados pela equipe gestora – diretora e pelos professores que trabalham com os estudantes em situação de vulnerabilidade social na EMEF “Santa Cruz”. Todos os professores que

trabalham na escola foram entrevistados, totalizando nove (09) docentes. A amostra é intencional, pois se constituiu, segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 174), “[...]de casos ricos em informações para o estudo em profundidade”. Foi solicitada autorização dos participantes para gravar as entrevistas, as quais foram realizadas após a obtenção do termo de consentimento livre e esclarecido conforme a Resolução CNS 196/96, sua revisão do Conselho Nacional da Saúde (CNS) 466/2012 que garantem o sigilo, a segurança e bem estar dos sujeitos participantes, bem como a autorização do uso dos dados para a pesquisa e publicação.

Na etapa de número quatro, foi realizado o grupo focal com os professores e equipe gestora, a fim de discutir e buscar subsídios para elaborar, por meio de um trabalho colaborativo, uma proposta de ações para o enfrentamento dos desafios encontrados no trabalho com os estudantes em situação de vulnerabilidade social. Para o grupo focal, será utilizado um roteiro com orientações (Apêndice C).

A quinta e última etapa compreendeu a análise e interpretação dos dados coletados, previamente classificados e organizados em tabelas e gráficos.

## 4 A INCLUSÃO SOCIAL DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NA EMEF "SANTA CRUZ"

*“A denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso [...] Falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor”.*

*Paulo Freire*

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Santa Cruz” está situada no distrito de Santa Cruz, no município de Aracruz, Espírito Santo, à oitenta quilômetros de Vitória, a capital do estado. Predominam na comunidade de Santa Cruz os pescadores, comerciantes e funcionários públicos, que são, em sua maioria, de baixo poder aquisitivo, exceto os aposentados que apresentam uma renda um pouco maior. Grande parte (90%) do público escolar é constituído por pessoas oriundas das comunidades do entorno: Nova Santa Cruz, São Francisco, Itaparica, Rio Preto, Praia Formosa e Portal de Santa Cruz. São comunidades que apresentam um quadro acentuado de vulnerabilidade social.

Santa Cruz é um balneário cujos moradores possuem resquícios da cultura caiçara, na sua maioria composta por trabalhadores que migraram dos grandes empreendimentos industriais, ou pescadores emigrantes do Rio de Janeiro e aposentados.

Nova Santa Cruz é um bairro que concentra famílias de baixa renda, formado por ocupação durante a implantação da fábrica de celulose ocorrida entre os anos 1975 e 1978, hoje denominada Fibria. Devido ao tráfico de drogas presente na região, as famílias encontram-se em situação de risco e vulnerabilidade social. As mães, em sua maioria, trabalham como diaristas ou empregadas domésticas, deixando os filhos geralmente sozinhos em casa ou com o irmão mais velho. Há muitos casos de alcoolismo, violência domésticas e famílias de pais separados.

Em São Francisco há predominância de famílias de renda média. Já Itaparica (Portal) trata-se de uma comunidade formada basicamente por caboclos, índios e caiçaras. Atualmente os sítios e fazendas estão sendo, paulatinamente, loteados. Também sofre a influência do tráfico. As famílias, em sua maioria possuem baixa renda.

Portal de Santa Cruz e Rio Preto se formaram a partir da ocupação de loteamentos abandonados. Como Rio Preto está situado no extremo sul do município torna-se



mais vulnerável, pois ocorre a migração dos municípios da grande Vitória, principalmente Serra e Fundão. As famílias possuem renda considerada de baixa a média.

#### 4.1 ANÁLISE DOS INDICADORES SELECIONADOS PARA AS DIMENSÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL DOS ALUNOS

As questões formuladas para esta parte da investigação se pautaram nas seguintes dimensões: educação; emprego, cultura, esporte, lazer e renda; saúde; composição familiar; pois são essas as categorias que compõem a matriz empírica da vulnerabilidade social no Espírito Santo, elaborada por Seddon (2014, p.56). Utiliza-se a tabela, também elaborada por Seddon (2014, p. 64), que apresenta os indicadores de vulnerabilidade social. Além disso, acrescentaram-se os indicadores que configuram as principais vulnerabilidades sociais contidas no Cadastro Único (de modo particular, no cadastro complementar), considerados relevantes para a pesquisa. Com intenção de conhecer como os alunos se sentiam dentro do ambiente escolar, no que diz respeito à questão de acolhimento e preconceito, criou-se uma nova dimensão, definida como “Ambiente Escolar”.

Para melhor leitura dos resultados, os dados foram organizados nas Tabela 4.1 a Tabela 4.5, que revelam a situação de vulnerabilidade social dos alunos alvo deste estudo, segundo as dimensões supracitadas. Foram selecionadas as dimensões e os indicadores mais importantes. A Tabela 4.1 abarca os indicadores de vulnerabilidade diagnosticados na dimensão educação.

Cabe destacar que os percentuais referentes aos indicadores de 1 a 6 foram determinados a partir do universo de 235 pessoas que compõem as 62 famílias dos alunos investigados. Enquanto que os demais foram determinados no universo dos 62 sujeitos pesquisados.

**Tabela 4.1 - Indicadores da Dimensão Educação**

Indicador	Descrição	Nº	%
1. Analfabetismo	Pessoas com 8 anos ou mais que não sabem ler ou escrever	7	3
2. Não frequência à creche ou Pré-escola	Pessoas com 0 a 5 anos que não frequentam creche ou Pré-escola	23	10
3. Não frequenta o ensino fundamental	Pessoas com 6 a 14 anos que não frequentam ensino fundamental	8	3
4. Não frequência ao ensino	Pessoas com 15 a 17 anos que não frequentam	6	3

<b>Indicador</b>	<b>Descrição</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
médio	ensino médio		
5. Não concluiu ensino fundamental	Pessoas com 18 anos ou mais que não concluíram ensino fundamental	50	21
6. Não concluiu ensino médio	Pessoas com 18 anos ou mais que não concluíram ensino médio	39	17
	Ensino fundamental incompleto	8	13
	Ensino fundamental completo	37	60
7. Escolaridade do Pai	Ensino médio incompleto	11	18
	Ensino médio completo	4	6
	Superior	2	3
	Ensino fundamental incompleto	5	8
	Ensino fundamental completo	25	40
8. Escolaridade da Mãe	Ensino médio incompleto	19	31
	Ensino médio completo	5	8
	Superior	7	11
9. Distorção idade/ano	1 ano	9	15
	2 ou mais anos	12	19

Fonte: Elaboração própria

No contexto familiar dos alunos pesquisados, o percentual de pessoas analfabetas com idade igual ou superior a 8 anos é baixo, apenas 3% (7). Já o número de crianças que não frequentam a creche ou a pré-escola se mostrou um indicador importante, correspondendo a 10% (23) do total. Tais dados são consonantes com a realidade do município de Aracruz (Figura 1.1), que tem como meta atingir o percentual mínimo estabelecido pelo PNE 2014-2024. Segundo Fernandes (2014), a origem da vulnerabilidade e conseqüentemente das desigualdades se apresentam na primeira infância, por isso deve ser foco das políticas públicas em atingir seu atendimento integral.

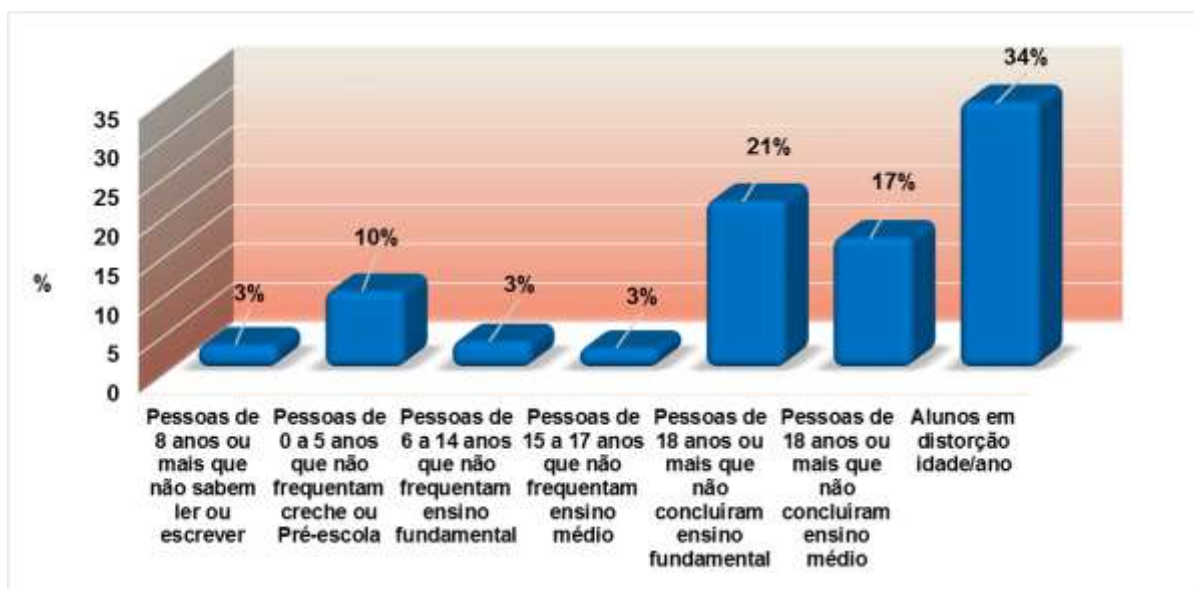
Procedendo a análise da tabela, observa-se que ainda há 3,4% (8) de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos que não frequentam o ensino fundamental, enquanto há 3% (6) de jovens de 15 a 17 que não frequentam o ensino médio. Estes dados são preocupantes, uma vez que a Emenda Constitucional nº 59/2009 amplia o acesso à educação básica para os sujeitos com idade entre 4 e 17 anos. Por que esses “possíveis” alunos estão fora da escola? Seria necessária uma busca ativa dessa população por uma gestão de intersectorialidade (AHLERT, 2010; MOLL, 2014; FERNANDES, 2014).

Outro indicador muito relevante é a baixa escolaridade da população adulta das 62 famílias analisadas, que não concluíram a educação básica em idade regular, sendo que destes 21% (50) não concluíram o ensino fundamental e 17% (39) não concluíram o ensino médio.

Quanto a escolaridade dos pais verifica-se que a maioria, 73% (45), tem apenas ensino fundamental, os demais são compostos por 42% (15) de pais com ensino médio e 3% (2) com ensino superior. Já a escolaridade das mães se mostra um pouco maior se comparada a dos pais, sendo que 48% (30) possuem somente ensino fundamental, 39% (24) com ensino médio e 11% (7) com ensino superior. Esse fato tem implicações na trajetória escolar do aluno, uma vez que os pais com baixa escolaridade, em sua maioria, não valoriza e acompanham a vida escolar dos filhos.

Outro indicador bastante significativo e preocupante é o de distorção idade/ano dos alunos pesquisados, que constitui um percentual de 15% (9) com 1 ano e 19% (12) com 2 ou mais anos, perfazendo um total de 34% (21).

Para uma melhor leitura dos indicadores educacionais da família e alunos, apresenta-se o gráfico a seguir.



Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 4.1 - Distribuição percentual dos indicadores da dimensão educação das famílias dos alunos pesquisados**

Na dimensão educação, conforme mostra o gráfico, considera-se como indicadores de vulnerabilidade social: o analfabetismo, crianças em idade escolar fora da escola, baixa escolaridade da família, especificamente da população adulta, distorção idade/ano dos sujeitos pesquisados. Segundo Seddon (2014, p.57), a baixa escolaridade da família e a distorção idade/ano afeta a formação do capital humano. De acordo com Janczura (2012), para aumentar a inclusão escolar é necessário um planejamento coeso entre os diversos atores que envolvem o processo educativo.

Na análise referente a dimensão emprego, cultura, esporte, lazer e renda os indicadores se encontram descritos na Tabela 4.2. Os percentuais referentes aos indicadores de 1 a 5 foram determinados a partir do universo de 235 pessoas que compõem as 62 famílias dos sujeitos investigados. Enquanto que os demais foram determinados no universo dos 62 sujeitos pesquisados.

**Tabela 4.2 - Dimensão Emprego, Cultura/Esporte/Lazer e Renda**

Indicador	Descrição	Nº	%
1. Desemprego	Pessoas de 15 a 64 anos que não trabalham	34	14
2. Emprego sem carteira assinada	Pessoas de 15 a 64 anos que trabalham sem carteira assinada	49	21
3. Emprego com carteira assinada	Pessoas de 15 a 64 anos que trabalham com carteira assinada	61	26
4. Trabalho infantil	Pessoas de 10 a 14 anos que trabalham	21	9

Indicador	Descrição	Nº	%
5. Não estuda, não trabalha, não é aposentado	Pessoas de 15 anos ou mais que não estudam, não trabalham, não são aposentadas e não recebem pensão	8	3
6. Renda domiciliar per capita insuficiente	Famílias com renda per capita inferior a meio salário mínimo	27	44
7. Renda domiciliar até um salário mínimo	Famílias com renda domiciliar até um salário mínimo	14	23
8. Benefício do Bolsa Família	Famílias inseridas no PBF	17	27

Fonte: Elaboração própria

Ao analisar os dados da tabela acerca dos indicadores relacionados à empregabilidade, da população das 62 famílias dos sujeitos pesquisados, observa-se que 14% (34) estão em idade ativa, produtiva e não trabalham. Nota-se um percentual representativo de 21% (49) que trabalham sem carteira assinada, fato que se torna agravante, pois a maioria se refere a subempregos, como: diarista, manicure, pintor, ajudante de pedreiro, pedreiro, entre outros, incluindo a de pescador, que é uma renda que varia conforme a produção do pescado, se é farto ou escasso.

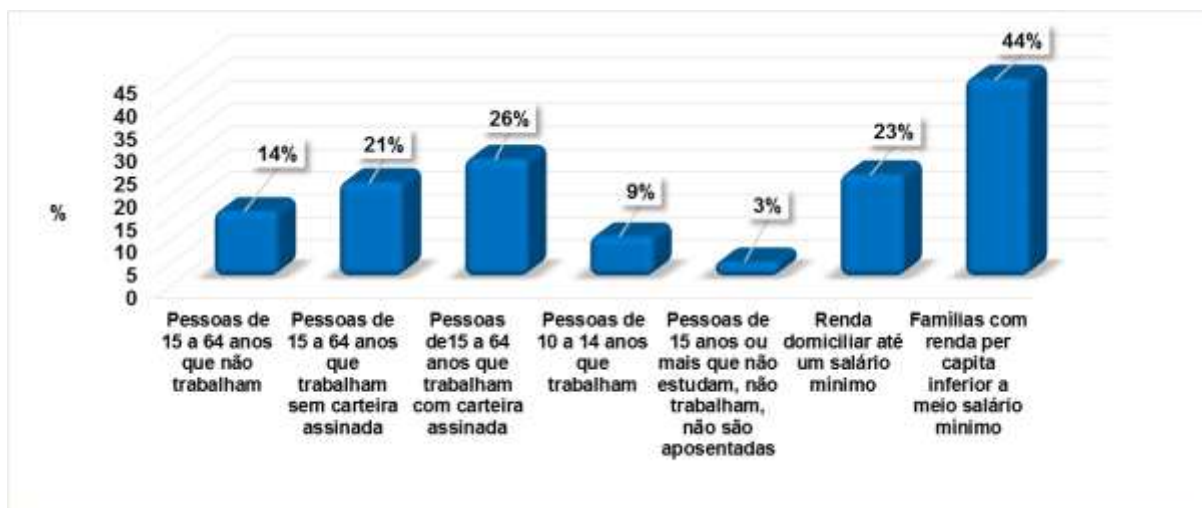
O trabalho infantil se constitui em outro indicador de vulnerabilidade. Crianças e adolescentes de 10 a 14 anos, que representam um percentual de 9% (21), trabalham para ajudar a sustentar a família. O percentual de pessoas que não estudam, não trabalham e não são aposentados (alocação de tempo) é baixo, cerca de 3% (8), quanto aos aspectos cultura, esporte e lazer, a maioria dos alunos participa de atividades culturais em suas igrejas.

Dentre os dados apresentados, chama muita atenção o indicador “renda *per capita* das famílias”, visto que, das 62 famílias pesquisadas, 44% (27) apresentam renda domiciliar *per capita* inferior a meio salário mínimo para manter suas famílias. E a média da renda *per capita* domiciliar é de 478 reais, apenas 84 reais acima de meio salário mínimo. Verifica-se ainda que 27% (17) dos sujeitos investigados recebem benefícios do PBF.

Ressalta-se que, para os alunos que não souberam responder a essa questão, a pesquisadora utilizou como fonte de dados a ficha de matrícula. De acordo com o Sistema Presença realizado pela escola, com formulário unificado enviado pelo MEC, nos meses de agosto e setembro de 2015, 25 alunos da escola estavam

inseridos no PBF<sup>21</sup>, mas do público-alvo, 6º ano e Projeto Correção de Fluxo, 17 alunos constavam como beneficiados do programa.

O gráfico abaixo mostra a distribuição dos percentuais da população segundo os indicadores de empregabilidade, alocação de tempo e renda.



Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 4.2 - Distribuição percentual dos indicadores da dimensão: empregabilidade, alocação de tempo e renda dos alunos e suas famílias**

Diante da relação entre educação e pobreza citada por Gripp e Moll (2013), as famílias com renda insuficiente, pobres e extremamente pobres, apresentam muitas dificuldades em manter seus filhos na escola até o término do ensino médio devido a diversos fatores, como necessidade de trabalhar para ajudar em casa, baixa autoestima, dentre outros, gerando um ciclo geracional da pobreza que deve ser rompido através da educação, associadas às políticas públicas adequadas ao contexto das escolas e das famílias vulneráveis. Nesse sentido, Ahlert e Castro (2010) esclarecem que estamos convivendo em nosso país com uma nova realidade diante da ampliação do acesso e permanência dos alunos na escola, que tem levado a um difícil desafio aos professores e gestores: lidar com as desigualdades oriundas da pobreza e facultar sua inclusão escolar. Nesse contexto, os dados acima apresentados evidenciam as vulnerabilidades desemprego, subemprego, trabalho infantil e renda insuficiente.

<sup>21</sup> O PBF atende as famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza, por isso foi utilizado um limite de renda para definir esses dois patamares. Assim, podem fazer parte do Programa: todas as famílias com renda por pessoa de até R\$ 77 mensais e famílias com renda por pessoa entre R\$ 77,01 e R\$ 154 mensais, desde que tenham, em sua composição crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos. Ainda não definido reajuste para 2016.

De acordo com Seddon (2014), os indicadores desemprego, subemprego e trabalho infantil reduzem a renda da população, que traz como consequência a insegurança alimentar e problemas de saúde. Segundo Ahlert (2013), é preciso entender que a pobreza vai além do fator de renda insuficiente, pois é multidimensional, ou seja, está ligada a ausência de garantia dos direitos básicos como saúde, educação, moradia adequada, dentre outros.

A dimensão saúde, de acordo com a Tabela 2.2 elaborada por Seddon (2014, p. 56), contempla infraestrutura familiar domiciliar e parte da composição familiar e mortalidade, mas para determinar melhor as vulnerabilidades das famílias e dos alunos da forma mais próxima das suas realidades, faz-se necessário adaptar o cadastro complementar utilizado no Cadastro Único. Dessa forma, a tabela abaixo contempla os indicadores que atendem a essas considerações. Os percentuais referentes aos indicadores de 1 a 12 foram calculados considerando o universo das 62 famílias. Enquanto que os demais foram determinados no universo de 235 pessoas.

**Tabela 4.3 - Dimensão Saúde - Infraestrutura e Estrutura Domiciliar**

<b>Indicador</b>	<b>Descrição</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
1. Material de construção	Material de construção permanente de alvenaria	61	98
	Material de construção não permanente	0	0
2. Situação de moradia	Família reside em casa alugada	15	24
3. Moradia em área de risco	Moradia em encosta, margens de rio, ocupação irregular	5	8
4. Acesso inadequado à água	Água não ligada a rede de distribuição	12	19
5. Acesso inadequado à coleta de lixo	Coleta de lixo não realizada (direta ou em caçambas)	1	2
6. Esgotamento inadequado	Escoadouro sanitário não é feito por rede geral ou fossa séptica ou não possui banheiro de uso exclusivo	6	10
7. Acesso inadequado à energia elétrica	Energia não é da companhia distribuidora com relógio	0	0
8. Gravidez na adolescência	Criança ou adolescente de 10 a 17 anos que teve filho	10	16
9. Conflitos familiares	Ocorrência de conflitos familiares: Uso de álcool, outras drogas, desemprego e violência intrafamiliar	19	31
10. Auxílio reclusão	Família que recebe auxílio reclusão	8	13
11. Serviços de assistência Social	Famílias atendidas pelo Centro Referência e Assistência Social (CRAS)	12	19
12. Serviços de assistência Social especializado	Famílias atendidas pelo Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS)	5	8
13. Problemas graves de saúde	Pessoas com diabetes, cardíacos, asma, câncer, mal de Alzheimer, outros.	26	11
14. Portadores de	Pessoas portadoras de necessidades especiais tais	23	10

<b>Indicador</b>	<b>Descrição</b>	<b>Nº %</b>
necessidades especiais	como: Visual, física/motora, auditiva, de fala, outras	

Fonte: Elaboração própria

Na dimensão saúde, nos indicadores referentes a infraestrutura domiciliar, observa-se que praticamente todas as famílias vivem em moradia de alvenaria, com energia elétrica e com coleta de lixo adequada. Porém, percebe-se que 24% (15) das famílias moram em casa alugada. Esse aspecto merece destaque, uma vez que a moradia própria é um instrumento de inclusão social e fator de base contra a vulnerabilidade, pois em caso de desemprego dos adultos no domicílio, não há necessidade de enfrentar mais as despesas do aluguel.

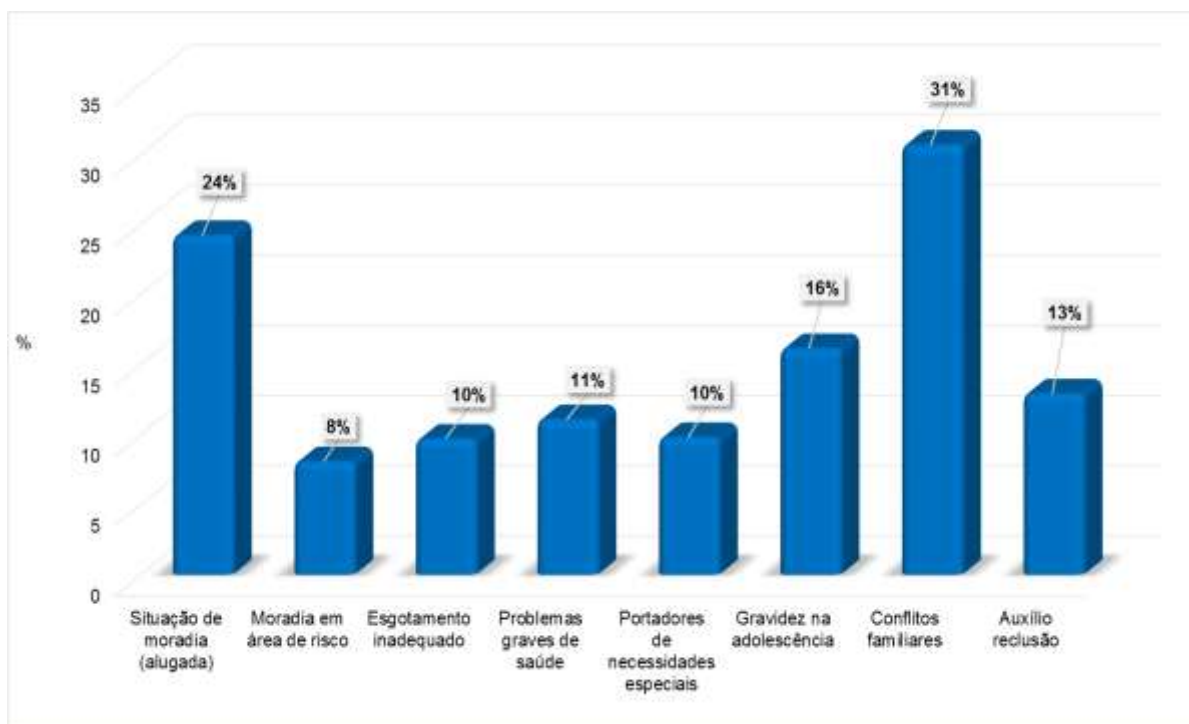
Nota-se que 19% (12) dos domicílios não possuem água ligada à rede de distribuição geral, porém não significa que a água não seja de qualidade, pois verificou-se nas respostas que essa advém de poços. Outro importante indicador analisado se constitui do fato que 10% dos domicílios (6) não possuem destinação adequada à rede de esgoto, o que pode prejudicar a saúde das pessoas. No que diz respeito à existência de moradias em área de risco, apesar do percentual de famílias nessas condições ser baixo (8% dos domicílios), esse indicador não pode deixar de ser considerado, dado que, como o próprio nome já diz, põe em risco as vidas humanas.

O número de portadores de necessidades especiais é significativo, pois apresenta percentual de 9,7% (23) das pessoas. Outro indicador relevante para a pesquisa é a gravidez precoce, considerando que a adolescente que engravida cedo, em geral, não consegue prosseguir nos estudos. Foram registrados 10 casos.

Outro agravante é a questão dos conflitos familiares, cerca 31% (19) dos domicílios apresentam esse indicador de vulnerabilidade, com maior incidência no que diz respeito à violência intrafamiliar. O indicador reclusão penitenciária (auxílio reclusão) apresenta índice de 13% (8) famílias, demonstrando o risco social em que as famílias moram. Verifica-se também que há prestação dos serviços básicos de assistência social às famílias, através do CRAS e CREAS, 19% e 8% (12 e 5) respectivamente, mas cabe refletir: será que todos que precisam dessa assistência obtêm acesso a esses direitos legais?

O gráfico abaixo mostra os percentuais dos indicadores de vulnerabilidades dessa dimensão.





Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 4.3 - Indicadores da dimensão Saúde - Infraestrutura e Estrutura Domiciliar.**

Como sugerem os dados apresentados, muitos alunos que necessitam de tratamento com psicólogo, psiquiatra, neurologista, entre outras especialidades médicas, tem seus direitos negados no que se refere à saúde e ao apoio da assistência social. Precisa-se rever, em nível municipal, as políticas de atendimento do CRAS e CREAS, pois conforme as políticas federais devem atender às demandas locais. Algumas questões se interpõem: temos recursos humanos em conformidade com a legislação no CRAS e CREAS? Está ocorrendo a Busca Ativa dessa população? A EMEF “Santa Cruz”, no início de todo ano letivo, recebe um formulário, enviado através da Secretaria de Educação, para preenchimento das necessidades dos alunos e o encaminha para o CRAS solicitando atendimento, que em sua maioria não acontece e nem há retorno. Segundo Ahlert (2010), são necessárias estratégias de gestão capazes de formar uma articulação em redes entre diversos serviços. Sendo assim, é preciso estreitar os laços entre a escola e esses setores a fim de que aconteça, de fato, a integração necessária para garantia da implementação desses serviços para o público ao qual se destina (alunos e familiares). Desse modo, acredita-se nas possibilidades de promoção de melhorias na qualidade de vida e, conseqüentemente, no desempenho escolar dos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade ainda que devamos considerar a envergadura e as complexidades que circundam um processo dessa natureza.

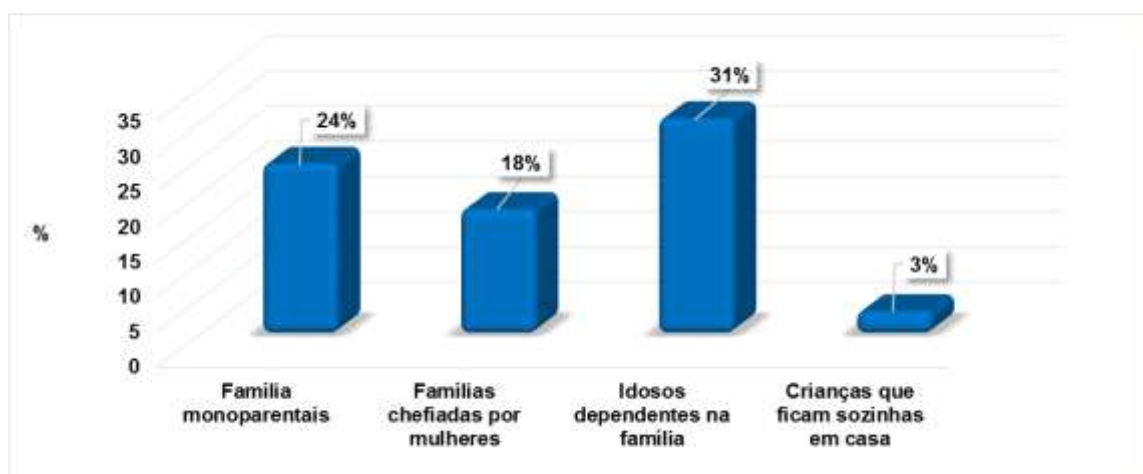
Os indicadores da dimensão “composição familiar” são apresentados na tabela abaixo.

**Tabela 4.4 - Dimensão composição Familiar**

Indicador	Descrição	%	Nº
Família monoparentais	Pessoa vive com o filho(a) mas não possui cônjuge	24	15
Famílias chefiadas por mulheres	Mulheres responsáveis pela família	18	11
Idosos dependentes na família	Presença de idoso na família	31	19
Crianças que ficam sozinhas em casa	Presença de crianças que ficam sozinhas em casa	3	2

Fonte: Elaboração própria

De acordo com a tabela, observa-se que 24% (15) das famílias vivem em estruturas monoparentais, ou seja, a pessoa vive com o filho e não possui cônjuge. O indicador ausência de cônjuge, no sentido de diagnosticar o índice de separações na família, se constitui fator importante de vulnerabilidade descrito pelos alunos aos professores no cotidiano das aulas, pois pode ocasionar depressão, tristeza, baixa autoestima, desestímulo para estudar, revolta contra os pais, dentre outras consequências. Da população pesquisada (235 pessoas), 31% (19) são idosos, definidos como as pessoas com idade superior à 64 anos. Não se pode perder de vista que a presença de idosos, crianças, pessoas portadoras de necessidades especiais deixa a família mais vulnerável, porque é menos capaz de reagir a situações inesperadas. O gráfico abaixo apresenta os indicadores dessa dimensão.



Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 4.4 - Indicadores da dimensão Composição Familiar**

Para atender o público alvo em situação de vulnerabilidade, conforme desenho da PNAS (2004), no que se refere às famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e socialidade e identidades estigmatizadas

em termos étnico, cultural e sexual, incluiu-se no questionário perguntas abertas acerca do preconceito e acolhimento na escola, mostradas na tabela abaixo.

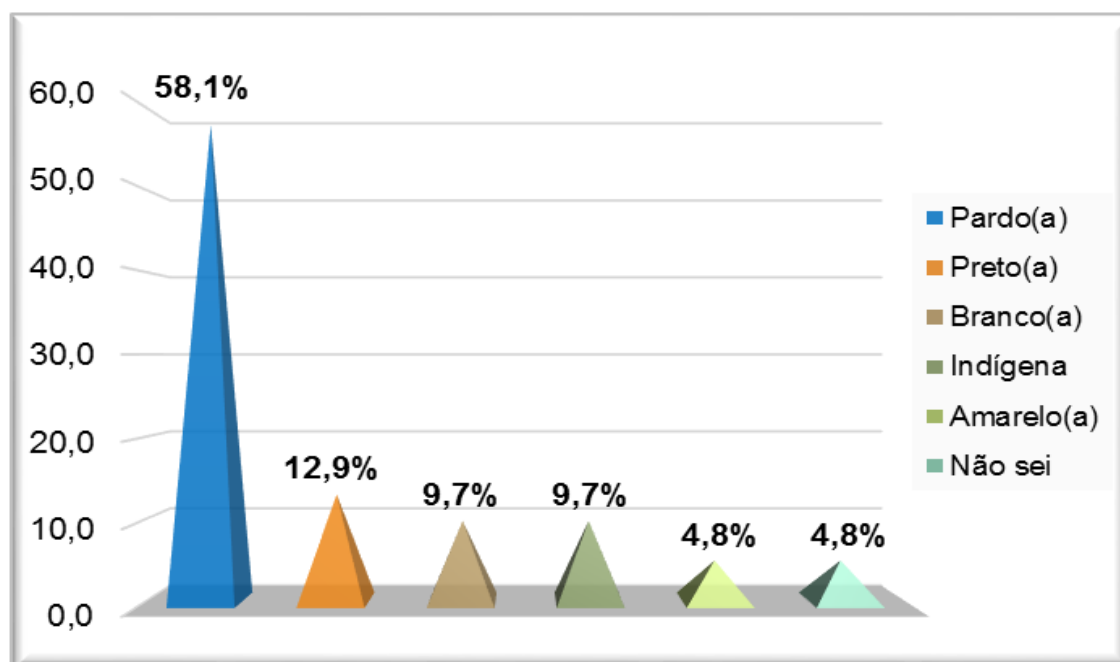
**Tabela 4.5 - Dimensão de vulnerabilidades no ambiente Escolar**

Indicador	Descrição	Nº	%
Preconceito	Preconceito de cor, gênero, outros	29	47
Acolhimento escolar	Acolhido pela escola	42	68

Fonte: Elaboração própria

Infelizmente, apesar da escola realizar e priorizar um trabalho pedagógico contínuo acerca do respeito à diversidade, constatou-se que cerca de 47% (29) sofrem preconceito. Tal dado revela a necessidade de se realizarem atividades que valorizem e respeitem as diversidades intrínsecas do ser humano. Observa-se que apenas 68% (42) dos alunos se sentem acolhidos pela escola. E o restante, representado por 32%? Porque não se sentem acolhidos? Refletir e buscar respostas é o caminho para a solução.

Acerca da cor, foi seguido modelo do IBGE com a seguinte questão: Como você se considera? O gráfico abaixo mostra as respostas dos alunos.



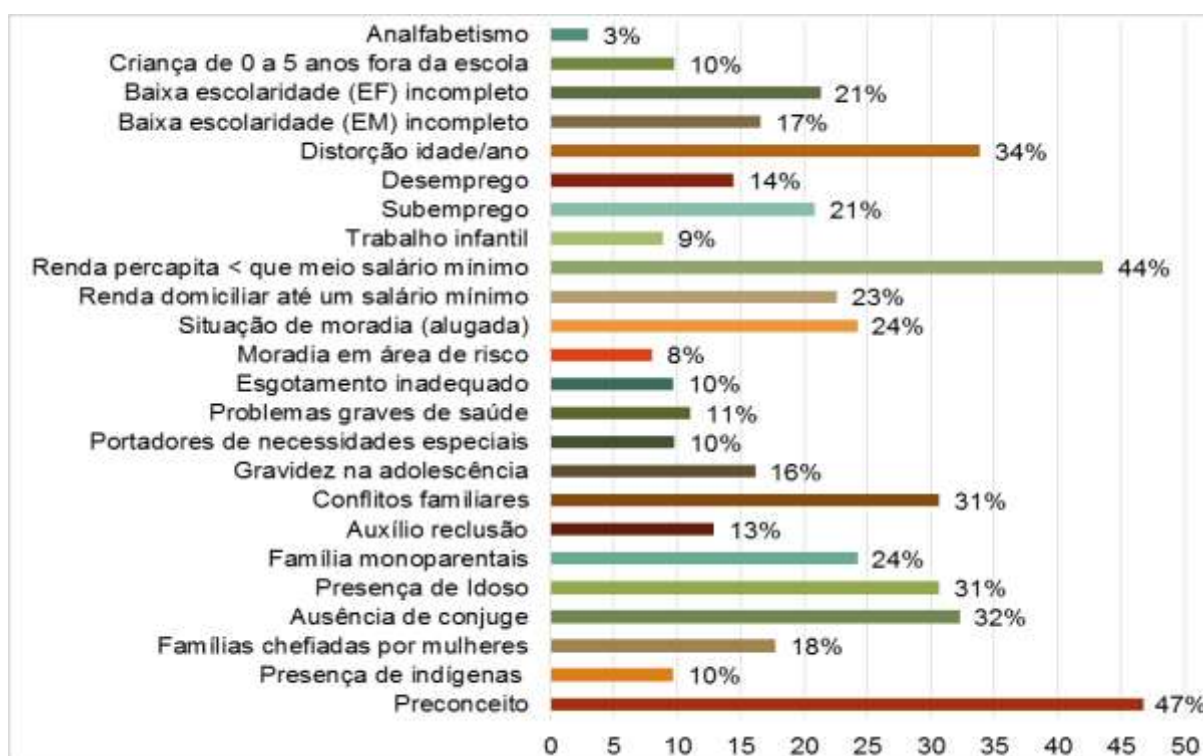
Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 4.5 - Cor dos alunos do público alvo**

É uma escola que é formada pela diversidade étnica, tendo grande parte do público alvo constituído por negros (pardos e pretos), 71% (44) dos alunos. Constata-se a presença de alunos indígenas, 9,7% (6), pois a escola atende alunos provenientes de três aldeias. Talvez isso contribua para o preconceito ainda existente no contexto

escolar, que se constitui uma vulnerabilidade social. Precisa-se entender que a variável cor se constitui uma vulnerabilidade ao qual se mostra como multifacetada, da mesma maneira que as experiências de vida dos alunos (AHLERT, 2010).

Diante de todo estudo apresentado, aponta-se as principais vulnerabilidades no contexto da EMEF “Santa Cruz”, no gráfico abaixo:



Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 4.6 - Principais vulnerabilidades no contexto da EMEF “Santa Cruz”** Fonte: Elaboração própria

Gráfico 4.6 sintetiza o contexto de vulnerabilidade social apresentado pela EMEF “Santa Cruz”, uma vez que demonstra o elevado quantitativo de indicadores de vulnerabilidade, abarcados nas diversas dimensões. Tal fenômeno retrata o que Freire (1992) denominou de “situação-limite”. Essa realidade demanda atitudes de conscientização da comunidade escolar e cumprimento da legislação vigente que garanta os direitos pertencentes a essas pessoas.

Para enfrentamento da triste realidade constatada nesta pesquisa, alunos e familiares necessitam que sejam articuladas algumas ações, que envolvam os processos educacionais, a assistência social (CRAS e CREAS) e a saúde. De acordo com os pesquisadores que fundamentam este estudo, como Ahlert (2010),

Moll (2014), Fernandes (2014), entre outros, a intersetorialidade entre essas diferentes áreas é o caminho para a superação das causas da vulnerabilidade.

## 4.2 A INCLUSÃO DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: A VISÃO DOS PROFESSORES E GESTORES

Os sujeitos participantes das entrevistas perfizeram um total de 11 profissionais, sendo 9 professores, a diretora e a pedagoga. A análise foi categorizada a partir das questões propostas no roteiro de entrevistas.

### 4.2.1 Percepção acerca de inclusão escolar e vulnerabilidade social

Constata-se que todos os entrevistados compreendem o sentido amplo da inclusão escolar, conforme CF, ECA (1990) e as novas Diretrizes Nacionais (2013), que contemplam o fortalecimento das políticas de inclusão, com diferentes adjetivações, conforme estudos de Montoam (2011), dentre outros. Verifica-se esse entendimento nos depoimentos.

A professora D.I.C, da disciplina de matemática, conceitua: “é a aceitação de qualquer aluno que tenha qualquer dificuldade ou habilidade diferenciada. É garantir o espaço dele dentro da escola. Na teoria, garantir os direitos da aprendizagem, o que na prática nem sempre acontece”.

Verifica-se que a maioria dos entrevistados apresenta conhecimento satisfatório acerca da vulnerabilidade social, conforme relatos:

Está relacionada aos problemas sociais e econômicos, que são acometidos esses alunos com problemas ligados por exemplo às drogas, aos problemas inclusive de alunos ligados em grupos de gangues. A vulnerabilidade parte do ponto onde o aluno, exatamente por não ter o processo de inclusão e a escola em período integral, está suscetível em decorrência da vida urbana e da desigualdade social no Brasil[...] (R.Q.S, professor da disciplina de Geografia).

Entendo que tem a ver com pessoas ou grupos que tenham seus direitos negados, seja na área da saúde, educação ou renda. São pessoas que estão numa situação que merecem ser cuidados (A.P.S.R, professora da disciplina de História).

Interessante o depoimento da diretora (M.S.M.M) quando evidencia que a vulnerabilidade “[...] afeta diretamente na aprendizagem do aluno. Um aluno que não

tem suas capacidades físicas, econômicas e afetivas garantidas, com certeza terá um grande prejuízo em sua vida”.

O depoimento de L.S.P, professora da disciplina de Ciências, demonstra o conhecimento empírico sobre a vulnerabilidade ao destacar: “Tivemos vários alunos na escola que abandonaram os estudos por diversos tipos de vulnerabilidade [...] alguns foram presos, outros para casa de acolhimento[...]”.

#### **4.2.2 Principais problemas enfrentados pelos professores e gestores para trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem/vulnerabilidade social**

O quadro abaixo elenca os principais problemas cotidianos citados pelos professores e gestores (diretora e pedagoga), vivenciados dentro e fora da sala de aula, demonstrando a estreita relação entre as dificuldades de aprendizagem e a situação de vulnerabilidade social.

<b>Nº</b>	<b>Problemas</b>
01	Insuficiência de recursos humanos, tecnológicos, materiais, dentre outros, na escola.
02	Maioria dos alunos não tem acompanhamento da família na sua vida escolar.
03	Falta de referência familiar - alunos buscam orientações em outros modelos de grupos.
04	Baixa autoestima dos alunos.
05	Falta de diagnóstico e atendimento para alunos que aparentam portar algum tipo de transtorno dislalia, discalculia, déficit de atenção, dentre outros.
06	Dificuldades cognitivas.
07	Instabilidades emocionais geradas pelo tipo de família que convivem (conflitos familiares, dentre outros).
08	Aspecto econômico da família (baixa renda) ou do local onde vivem.
09	Interferência cultural da comunidade: influência de tráfico, dentre outros.
10	Alto índice de distorção idade/ano em decorrência de fatores familiares, sociais, culturais. Muitas vezes, oriundo da migração de famílias advindas de outras regiões.
11	Falhas no processo de alfabetização em séries anteriores, principalmente na leitura e escrita.
12	Indisciplina dos alunos.
13	Falta de motivação de grande parte dos alunos.
14	Ausência de um trabalho paralelo com os alunos que necessitam de apoio em suas dificuldades várias.
15	O maior número de alunos não pertencem a comunidade de Santa Cruz, dificultando o trabalho no contraturno.
16	Dificuldade de planejamento. Deve-se aplicar a forma correta, 1/3 que equivale a 7 horas de planejamento, por parte da SEMED.
17	Alunos não tem limites em casa.

18	Baixa escolaridade dos pais.
19	A maioria dos alunos não tem gosto pela matemática.
20	Estado ausente em garantir os direitos dos familiares vulneráveis.

Fonte: Elaboração própria

**Quadro 4.1 - Síntese dos problemas enfrentados pelos professores e gestores na EMEF “Santa Cruz”**

A síntese acima revela que os professores e gestores da EMEF “Santa Cruz” vivenciam problemas sérios, que demandam ações de todos os atores envolvidos na trajetória escolar. Além do mais, os profissionais ressaltaram que:

[...] a maioria não tem acompanhamento familiar, ou não têm alguém responsável, ou por não se adequarem à família que têm, buscam orientações em outros modelos de grupos [...] (M.A.R, Língua Portuguesa).

O principal obstáculo é a falta de diagnóstico. Apesar de nem todos se enquadrarem na condição de PNEE<sup>22</sup>, temos muitos alunos que nota-se à primeira vista portar algum tipo de transtorno que pode ser causador de um baixo rendimento escolar, como dislalia<sup>23</sup>, discalculia<sup>24</sup>, déficit de atenção, [...]. A falta de um laudo específico nos leva a um tempo maior para encontramos o caminho para ajudar tais alunos. Além disso, não temos uma sala de recursos onde o aluno possa frequentar em horário diferenciado, como reforço da aprendizagem e como laboratório para descobrir qual a melhor forma de apresentarmos os conteúdos ao aluno, a fim de potencializarmos os resultados (V.O.L, pedagoga).

[...] tem muitos alunos que vêm com dificuldades de séries anteriores e não conseguem acompanhar, então eles acham mais fácil desistir do que tentar tirar essas dificuldades que eles têm [...]. Usam o argumento que “eu não vou ser nada mesmo”. Eles não tem perspectivas, uma grande parte. E isso está acontecendo (L.S.P, Ciências).

Falta de recursos humanos (equipe multidisciplinar) para dar apoio à equipe docente, falta de investimento financeiro para melhoria do ambiente físico escolar, falta ou pouca colaboração da família incentivando os filhos nas atividades escolares (E.F.A.R, Inglês).

As manifestações destacam os problemas mais urgentes: a insuficiência dos recursos humanos; a infraestrutura física da escola, principalmente quanto ao espaço físico e aos recursos tecnológicos; a falta de acompanhamento da família junto à vida escolar dos filhos; dificuldades cognitivas, oriundas muitas vezes da distorção idade/ano, bem como outros problemas que fogem ao alcance do professor, ligados à saúde.

<sup>22</sup> Pessoa com Necessidade Educacional Especial

<sup>23</sup> A dislalia é um distúrbio que acomete a fala, caracterizado pela dificuldade em articular as palavras.

<sup>24</sup> A discalculia é causada por má formação neurológica, provocando dificuldade em aprender tudo o que está relacionado a números como: operações matemáticas; dificuldade em entender os conceitos e a aplicação da matemática; seguir sequências; classificar números.

O depoimento da professora de história (A.P.S.R) revela a urgência de se ter um olhar diferenciado para essa escola, não só pelos profissionais que nela atuam, mas também pelos órgãos públicos responsáveis. Ressalta a professora: “É como uma bola de neve, muitos já no fundamental 1 começam a ficar repetentes, e estes conflitos contribuem para que se afastem”.

#### **4.2.3 Relação entre a dificuldade da aprendizagem, permanência dos alunos na escola ligada a uma história de vulnerabilidade social**

Buscou-se junto aos entrevistados analisar se a dificuldade de aprendizagem e permanência dos alunos está ligada ou não a um histórico de vulnerabilidade social. Dos onze entrevistados, apenas um se posiciona de forma diversa quando relata:

Não, não necessariamente. [...] A exclusão, muitas vezes, pode estar partindo de uma situação, às vezes, interna do aluno que a gente como professor e equipe pedagógica precisa justamente ter um olhar diferenciado para identificar estes tipos de vulnerabilidades, a fim de evitar que justamente “eles” sejam essa causa [...] de uma evasão ou de um processo de afastamento do aluno da escola. É uma função nossa como educador (R.Q.S, Geografia).

Ainda que esse professor apresente um posicionamento divergente em relação aos demais, sua opinião confirma que a vulnerabilidade concorre para o afastamento do aluno da escola.

As manifestações desses sujeitos indicam que há uma concordância no que diz respeito aos problemas relacionados à ausência dos pais do processo de aprendizado, como se lê a seguir: “Com certeza. Nós tivemos vários casos na escola. Alunos acabam abandonando a escola porque não tem ninguém por eles [...], vários abandonaram por diversos tipos de vulnerabilidade” (L.S.P, ciências). Corroborando com esse pensamento, a professora A.P.S.R. acrescenta: “É neste cenário que nossos alunos vivem. Por isso é interessante a escola conseguir fazer este ‘transbordo’, mostrar que existem outras possibilidades, senão ficaremos reproduzindo a pobreza [...]. Que os pobres continuem nos piores empregos, não pensando?”.

A diretora M.S.M.N considera uma situação relevante: o alto percentual de gravidez de alunas adolescentes, que veem-se obrigados a se afastar da escola. Acrescenta ainda, que tal situação acaba por piorar suas condições de sobrevivência, ao



residirem em locais de difícil acesso e falta de condições emocionais para educar seus filhos.

Mediante ao exposto, constata-se que a gravidez precoce necessita ser entendida “pelos profissionais de saúde, em todas as suas dimensões bio-psico-sociais e econômicas, mas também, na relação estabelecida com suas famílias e rede de relações[...] e devem considerar mitos, valores, costumes e contexto social [...]” (MUNHOZ apud FORECHI; COSME; SANT’ANNA, 2007, p. 59).

Os depoimentos revelam que a aprendizagem está intrinsecamente ligada ao histórico de vulnerabilidade social vivido pelo aluno e que outras ações sociais se interligam e ultrapassam o âmbito escolar. Ou seja, a questão da vulnerabilidade está interferindo na aprendizagem, porém a escola não tem recursos para o enfrentamento dos diversos desafios que se impõem e perpassam o universo desses jovens cidadãos que tem o direito, mas não a garantia de que podem conquistá-lo, pois as condições sociais são o verdadeiro empecilho para concretizar essa conquista.

#### **4.2.4 Influência da família no desempenho escolar dos filhos em situação de vulnerabilidade social**

Como os estudos apontam, todos os entrevistados consideram a importância do acompanhamento familiar na trajetória escolar dos filhos, mantendo uma relação de parceria com a escola. Os alunos oriundos de famílias que acompanham os filhos desde a educação infantil apresentam melhor desempenho acadêmico, se sentem motivados para estudar, são muito mais educados e disciplinados, ou seja, influenciam positivamente em seu aprendizado.

A pedagoga V.O.L considera a importância do apoio psíquico e afetivo familiar para o sucesso educacional do aluno ao afirmar que “[...] A família que se preocupa com o filho e com seu futuro cria mecanismos para que o mesmo seja transformado pela educação, como rotina de estudo, elogios e exemplo próprio”. Evidencia que: “Independente de classe social, a motivação é o combustível para o sucesso dos alunos em todas as esferas”. Além disso, ressalta a importância da afetividade necessária ao ser humano, que, ao se sentir amado e importante na vida de alguém, tem elevada a sua autoestima. Por outro lado, relata que quando isso não ocorre o aluno “não vê necessidade de superar obstáculos e vencer [...]. E às vezes vejo que

o aluno espera encontrar na escola o que ele não tem em casa, e [...] quando não encontra, não vê sentido em aprender, mudar de comportamento [...]”.

Apesar de concordar que a família deva ser parceira da escola, a professora A.P.S.R. apresenta posicionamento importante sobre essa questão:

Do ponto de vista financeiro e de estruturação, não necessariamente uma família que tem melhores condições vai estimular o filho ao ensino, embora a gente sabe que às vezes acaba cobrando mais. Só que, por exemplo, tem famílias com muitas necessidades, mas conseguem colocar a importância da educação. Tem muitos pais que não tiveram estudo e conseguem colocar para o filho a importância da escola.

Percebe-se nos relatos que, independente da classe social, a presença da família na escola é imprescindível para um bom desempenho escolar. Confirma-se a importância da família na escola também nesses depoimentos:

[...] a família é o pilar de tudo que nos ajudaria na escola. [...]É complicado achar que a educação vai ter solução [...] se não for feita uma estrutura com a família desses alunos, para que eles também não sejam negligenciados, que eles também são pelo governo. [...] Mas a família também, muitas vezes, não tem condições fazer este acompanhamento [...] (M.N.Q.M, Língua Portuguesa).

[...] Os que simplesmente são levados para a escola, às vezes, não por culpa dos pais, não são assistidos, esses são os com mais dificuldades, que mais tem problemas de indisciplina. [...] eles ficam frustrados, abandonados [...] (L.S.P).

De acordo com as visões dos sujeitos entrevistados, sinteticamente, a família influencia positivamente quando dá atenção ao filho, cultiva a afetividade, interessa-se pelos seus estudos e faz um acompanhamento sistemático junto à escola no sentido de promover a aprendizagem. A escola, por sua vez, deve promover maior aproximação com as famílias, respeitando seus arranjos, pois o que importa é a garantia dos direitos e o bem estar da criança ou adolescente.

#### **4.2.5 Interferência da comunidade sobre o desempenho dos alunos em situação de vulnerabilidade social**

Os sujeitos entrevistados foram unânimes ao considerar que a comunidade local, com sua cultura, os hábitos comuns da juventude, dentre outros, exerce influência sobre o desempenho escolar dos alunos, uma vez que os grupos sociais são referências para jovens nessa faixa etária. Assim se manifesta o professor:

Nessas comunidades, geralmente a rua tem uma presença muito forte do lado negativo, que é o álcool, a droga, a promiscuidade e outros fatores negativos, mas que alteram a aprendizagem sim. Principalmente nos dias de hoje, em que o dinheiro é muita coisa para esses meninos. O fator econômico é uma questão muito forte [...] Então eles querem estar na crista da onda, querem usar o “cordãozinho” que o traficante usa. Eles querem se achar “os caras”, então tem influência sim. Quando a presença do lar é forte, a rua não se sobressai, mas quando o lar não tem essa presença marcante, aí a rua se sobressai. O mal se sobressai (J.A.C.O, Educação Física).

A professora L.S.P. afirma que “[...] tivemos vários alunos na escola que abandonaram seus estudos por diversos tipos de vulnerabilidade e não retornaram mais. Alguns foram presos, outros recolhidos pelo Conselho Tutelar[...]”.

A professora A.P.S.R confirma a influência da comunidade e aponta que a escola deve observar que “eles acabam reproduzindo a experiência que tem na rua e aí a escola não pode ter uma visão condenatória”. Lembra que “[...] muitas vezes a gente condena o aluno que traz todos esses problemas com ele e a gente fica meio que tentando se livrar”. Afirma que a escola não pode se negar a “ver esse problema e que este [...] vai acabar reproduzindo isto dentro da escola [...]”.

Os depoimentos que seguem também confirmam essa influência:

[...] se ele tem uma família estruturada, ele pode ter influência, mas não tanto peso. Mas, se ele já vem de uma família onde há desajustes [...] do convívio, a comunidade tem um impacto muito forte. Ela influencia de forma negativa, muitas vezes, porque oferecem a eles mais do que a família. (M.SM.M, diretora)

Sem dúvida. Muitas das vezes a comunidade onde ele vive acaba estabelecendo perspectivas diferentes. Temos alunos que não acreditam no futuro [...], mesmo que você mostre que o passado seu como professor foi muito pior do que o deles. Ele não acredita que a realidade dele possa ser mudada pelo cotidiano na qual eles convivem. Muito triste ver isto inclusive. (R.Q.S, Geografia).

Diante do exposto, percebe-se que a escola sozinha não consegue dar conta da complexidade que envolve a escola em contextos de vulnerabilidade social, assim há necessidade de ações intersetoriais na gestão pública, que está inserida no PNE, PNEE e PME (2014-2024), como por exemplo a “Busca Ativa”, que segundo Amaral (2014, p. 118), se constitui em uma ampla mobilização para identificar todas as populações vulneráveis seja no campo ou nas cidades que estão fora do alcance das políticas públicas, é preciso “ir atrás”, “torná-las visíveis”. Nesse cenário, deve ser foco no trabalho desenvolvido do CRAS, através das equipes volantes, identificar

essas populações de nosso município. Enfim, constatam-se falhas na prática de ações em que a comunidade escolar da EMEF “Santa Cruz” está inserida.

#### **4.2.6 Contribuição do programa Bolsa Família e o Programa Mais Educação para o processo de inclusão, permanência e êxito dos alunos**

As opiniões dos sujeitos entrevistados em relação às contribuições dos Programas Bolsa Família (PBF) e o Mais Educação para o processo de inclusão, permanência e êxito dos alunos apresentam divergências. Para a pedagoga, o referido programa não contribui como que está posto no momento. Nove sujeitos entrevistados consideram que esse programa favorece, contudo apontam algumas considerações importantes e demonstram ter preocupação e consciência. Assim, evidenciaram alguns pontos que fragilizam o PBF: a) deveria ter mais rigor quanto ao controle da frequência escolar, pois alguns alunos apresentam alto índice de faltas e continuam recebendo o benefício; b) ser mais divulgado para que a família compreenda sua importância; c) além da frequência, exigir maior compromisso por meio de cobrança no cumprimento de tarefas. Em relação ao Programa Mais Educação: infraestrutura básica, a fim de melhorar a manutenção e funcionamento dos equipamentos existentes como, computadores, internet, dentre outros, mas principalmente a inserção das TICs, como recursos metodológicos que se constituem ferramentas positivas para o processo ensino aprendizagem; espaços educativos; profissionais qualificados, com boa remuneração; currículo apropriado para o sucesso do aluno; verba maior para as escolas em contexto de vulnerabilidade social; atender ao formato de educação integral.

A diretora da escola, M.S.M.M, confirma a contribuição do PBF ao relatar: “Com certeza. Tem família que quem mantém é a mãe. E a renda representa 30%”. Ressalta que, em 2015, o percentual de frequência aumentou para 85% e que o cenário muda um pouco, mas é preciso associar ao aprendizado e diz: “não só a frequência é suficiente [...], o papel garante a frequência, mas não a aprendizagem”. Quanto ao Programa Mais Educação faz críticas, principalmente em relação a remuneração: “[...] Como garantir profissional de qualidade sem remuneração? O professor assina um termo de voluntariado no início [...], é tão vergonhoso e insignificante o que é repassado [...], sem direito a nada, um percentual baixíssimo”. E ressalta ao questionar: “é possível ter um profissional? Se você fala em política

pública, fala em desejo do povo. Será que o Mais Educação é um desejo do povo nesse formato? Será [...] que é um desejo da escola nesse formato?”

Dois professores apresentaram opiniões divergentes. Para o professor R.Q.S, esses programas contribuem, no entanto faz algumas ressalvas:

Em parte, porque você percebe famílias que estão preocupadas com o aprendizado do aluno e em outras você não percebe essa mesma situação. E você sabe que elas estão no mesmo processo [...]. Para a permanência ajuda, pois ele precisa estar frequentando, mas infelizmente você vê que não há empenho em transformar a realidade social, pois justamente bato no ponto da falta de acreditação na mudança social.

Quanto ao Programa Mais Educação, o professor relata que contribui, não obstante, evidencia outras questões relevantes: “[...] como esse processo mais educação ocorre? Como essa inclusão ocorre? Precisa haver um trabalho pedagógico que envolva os alunos de uma forma a construir um novo conhecimento,” e ressalta “e não uma forma de você ter o aluno aqui na escola para evitar que ele esteja vulnerável na rua senão a vulnerabilidade pode ficar dentro da escola também”.

Para a professora A.P.S.R, em relação ao PBF relata:

Medida necessária, política imediata, tem suas limitações, porque é emergencial que permite garantir o mínimo, considerando que o Brasil é um país que tem maior índice de desigualdade social. É até criminoso tirar comida da boca do pobre. Sim, contribui para a permanência. Fomos educados a ter raiva de pobre e desconfiar de pobre, quando o pobre é honesto, paga imposto. Várias famílias quando elas conseguem melhorar de vida, elas vão lá e dizem que não precisam mais. No Brasil, a gente adora reproduzir o ódio contra o pobre. Educar com a cabeça que não é nossa. Igual o auxílio reclusão [...] dinheiro para a família não ficar em vulnerabilidade.

A mesma professora, em referência ao Programa Mais Educação, faz duras críticas:

[...] A educação se faz com os professores da educação. É a precarização da educação [...]. Outro problema é tentar transformar a tal educação em tempo integral com escolas que não tem estrutura. Ele é a parte da escola que não consegue se integrar [...]. Fica na concepção que o aluno é problema, ou guarda na escola ou na cadeia. O ideal seria a educação integral (lembra Darcy Ribeiro), [...] tem que ter uma organização de trabalho de forma integralizada, que é pensar o ser humano como um todo, pensar a parte crítica [...]. A educação integral é muito ampla, o problema é que a gente simplifica [...], educação em tempo integral é uma coisa, educação integral é outra.

Percebe-se que há falhas em ambos os programas, mas que se tornam necessários como políticas públicas imediatas. Porém, em relação ao Programa Mais Educação há pouco investimento, seja na infraestrutura física da escola ou na qualificação dos

profissionais. O Brasil necessita realizar a inclusão escolar de todos, conforme lembra Moll (2014), com novas perspectivas de trabalho, que incluam a educação de formação integral, de forma a contribuir com o desenvolvimento pleno do ser humano em contextos sociais e educacionais com condições dignas de convivência e desenvolvimento.

#### **4.2.7 Desafios que a inclusão escolar traz ao trabalho dos professores e gestores, com os alunos em situação de vulnerabilidade social**

As opiniões expressas no grupo focal confirmam as manifestações da entrevistas. Nessa seção de discussão, buscou-se traçar um plano de ações, de caráter colaborativo para trazer soluções que possam subsidiar os professores na superação dos principais desafios. O quadro 5.2 sintetiza os desafios que se interpõem na escola.

<b>Nº</b>	<b>Desafios encontrados</b>
01	Ser uma escola que promova direitos num município que historicamente é construído a partir da exclusão. Esse município é de conflito, devido as suas populações: tradicionais, indígenas, negras, pescadores, dentre outras. Por isso a necessidade da compreensão do que é uma escola que inclui e quem são seus alunos. Entender a função social da escola.
02	Infraestrutura física inadequada da escola (falta espaços educativos e com qualidade).
03	Insuficiência de recursos humanos: equipe multidisciplinar, coordenador professor de apoio, dentre outros.
04	Insuficiência de recursos tecnológicos, como computadores, dentre outros.
05	Insuficiência do transporte escolar para atender as necessidades da escola, visto que 90% dos alunos moram distantes.
06	Alunos com baixa autoestima e desestimulados para estudar.
07	Os laços entre a escola e os órgãos criados para atender as necessidades dos alunos estão enfraquecidos. Cada órgão cumprir com o seu papel (CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, secretaria da saúde, judiciário, dentre outros).
08	Desrespeito dos alunos entre eles, às vezes com os professores, gerando indisciplina.
09	A chegada dos alunos nos 6º anos com alto índice de distorção/idade ano.
10	Famílias que não acompanham seus filhos na escola.
11	Lidar com a educação especial sem recursos disponíveis.
12	Currículo adequado à realidade do contexto escolar.
13	Falta de referência familiar
14	Influência da comunidade (risco social) muito forte sobre os alunos: valores, álcool, drogas, dentre outros.
15	Falta de investimento do poder público municipal com o “ser humano” (aluno se constitui nº), pois, insiste na “tipologia” e não na real necessidade da escola. Olhar a escola como única e não como rede.

16	Falta de logística para a escola “incluir”, atender os alunos vulneráveis de acordo com suas necessidades, especialmente os PNEEs. Exemplo: falta de diagnóstico neuropsicológico, espaços educativos apropriados, recursos humanos, dentre outros.
17	Alunos sem perspectivas e sonhos com um futuro melhor.
18	Necessidade de reestruturação do Programa Mais Educação, enquanto não se tem a escola de educação Integral.
19	Aproximação dos alunos com olhar diferenciado – conhecer sua realidade e suas diferenças individuais.
20	Implantação de projetos que atendam a demanda dos vulneráveis da comunidade de Santa Cruz e em seu entorno, junto a outros setores do poder público municipal.

Fonte: Elaboração própria

#### **Quadro 4.2 – Síntese dos desafios enfrentados pelos professores e gestores na EMEF “Santa Cruz”**

O primeiro grande desafio colocado na discussão girou em torno da seguinte questão: o que vem a ser uma escola inclusiva e quem são seus alunos? Observa-se que, na teoria, todos compreendem, porém concretamente a inclusão não acontece. E isso não pode ser omitido pela escola. Constatou-se que, para a promover a inclusão escolar, precisa-se primeiramente ter uma visão clara do papel da educação pública, do papel social da escola e do conhecimento empírico das vulnerabilidades dos alunos envolvidos. Assim, se manifesta a professora:

[...] A escola para se transformar numa escola que inclui [...], tem que ter muito claro qual o papel da educação pública e pensar quem são esses nossos alunos, que a maior parte [...] são de periferia, de bairros muito poucos estruturados, a maioria são negros, alguns são indígenas, acaba a escola ficando muito de costas para isso. [...] as nossas ações durante o ano inteiro não passa por essa realidade [...] o que a escola faz é pouco no dia a dia [...]. E a escola inclusiva ela deve saber o lugar onde ela está inserida. Se for para a gente reproduzir o racismo e ódio aos pobres, a escola perde totalmente seu sentido de inclusão. (A.P.S.R, História).

Dessa forma, registra-se nos depoimentos dos professores e gestores outros desafios encontrados, principalmente no que tange à insuficiência dos recursos humanos, da estrutura física, falta de recursos tecnológicos, afetividade, dentre outros:

Eu penso que o maior desafio para mim é o de não cumprir o meu papel de educadora devido aos problemas que a falta de logística para a escola ser chamada verdadeiramente de “inclusiva”. Exemplo: Os alunos sem diagnóstico neuropsicológico quando estão em desconforto psicológico ou emocional, não tem para onde ir na escola, muitas vezes o professor os colocam para fora da sala, para que possam continuar sua aula para os demais, mas esse aluno não tem o que fazer, quem o possa acalmá-lo com estratégias educacionais apropriadas (V.O.L, pedagoga).

A diretora M.S.M.M. reforça a problemática da falta de recursos humanos ao relatar que: “[...] Por mais que você tenha ideias, se você não tiver pessoas para

desenvolver, se torna inviável [...]. Nós teríamos profissionais, psicólogo, fonoaudiólogo, assistentes sociais, disponíveis para estar na escola [...]?”.

A professora E.F.A.R, da disciplina de Arte e Inglês, ressalta que um dos desafios para o seu trabalho se constitui em “entender que cada um é diferente do outro com suas limitações e preparar o ambiente escolar para que o espaço seja acolhedor [...]”. O posicionamento da professora M.N.Q.M. expressa a angústia da maioria dos entrevistados: “[...]a infraestrutura inadequada da escola [...], falta material, tempo, espaço, computadores[...]”.

Nota-se, pela maioria dos depoimentos, que a falta dos recursos humanos realmente é um grande desafio, pois a escola busca trabalhar o “humano”, ou seja, prioriza atender os vários conflitos que surgem no cotidiano da escola em detrimento de outros trabalhos pedagógicos, que também são importantes mas que, infelizmente, muitas vezes por insuficiência de recursos humanos, não são realizados de forma satisfatória. Pode-se citar, por exemplo, a escola ter direito a apenas um pedagogo para atender os dois turnos enquanto que o ideal seria um pedagogo por turno e um psicopedagogo. Conforme relato da diretora M.S.M.M: “[...] Não é apenas colocar em prática papel, é colocar em ação vida. Se ele tem marca negativa como que a escola pode transformar isso em positivo? O maior desafio é ver além do papel”. Portanto necessita de profissionais qualificados e em número suficiente para um atendimento digno destinado aos alunos vulneráveis, pois, enquanto insistir na tipologia, que se constitui no número de profissionais de acordo com o número de alunos, sem considerar as reais necessidades da escola, não será possível a “humanização da educação” prescrita por Paulo Freire, ou seja, possibilitar o acesso a todos os direitos constitucionais do cidadão. Ainda com relação a essa questão, a pedagoga evidencia a função social da escola em seu depoimento:

Penso que a escola tem que estar atenta em que o aluno vai buscar aqui e o que ele não encontra, às vezes, por esses fatores sociais de pais, drogas, dos fatores que os afastam do que a gente chama de família “bem estruturada” ele vai procurar aqui na escola. Não é “passar a mão na cabeça” como alguns falam, mas termos sensibilidade em perceber e nos colocarmos a disposição para que esse aluno tenha confiança nas pessoas que estão na escola. Para ser referência, somente na confiança entre alunos e corpo docente é que vamos conseguir ajudá-lo na questão da vulnerabilidade (V.O.L).

Dessa forma, pressupõe-se a necessidade dos educadores terem consciência da sua função social, ou seja, o compromisso de fazer a educação para transformar,



como ressalta a pedagoga: “Freire fala [...] a educação pela educação, se não tem nada a acrescentar no ser humano, é morta, agora a educação transformadora, quando eu quero transformar aquele aluno [...] que ele mude a sua perspectiva [...]”. Além disso, evidencia que a maioria dos alunos hoje não tem uma boa perspectiva em relação ao futuro e afirma ainda que “[...] temos que levá-los a sonhar [...]”. Parece que existe uma barreira ao redor e eles não conseguem transpor. É isso que é fazer educação [...]”.

Diante de tantos desafios, o professor J.A.C.O. desabafa: “Às vezes a gente se sente incapacitado, apesar de acreditar sempre no trabalho da gente”. Em virtude do que foi mencionado, percebe-se que os professores e gestores da EMEF “Santa Cruz”, apesar dos inúmeros desafios que necessitam enfrentar, se mostram bem dispostos a enfrentar os problemas e fazer algo mais, assumindo a posição dos “inéditos viáveis” (Paulo Freire) quando demonstram vontade e capacidade para implementar esforços no sentido de superar as situações-limites para transformar a realidade que vivem, contribuindo para um mundo melhor e mais humanizado.

#### 4.3 PROPOSTA DE AÇÕES COM PROFESSORES E EQUIPE GESTORA DA ESCOLA, PARA VENCER OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NA EMEF SANTA CRUZ

O grupo focal teve como objetivo discutir e buscar subsídios para elaborar, por meio de um trabalho colaborativo, uma proposta de ações. A equipe gestora não participou dessa discussão, mas contribuiu posteriormente respondendo às questões propostas.

Antes de dar início ao debate, apresentou-se, em *datashow*, uma síntese das principais vulnerabilidades sociais obtidas na pesquisa realizada com os alunos. Essa socialização de informações embasou o debate no grupo focal.

A moderadora iniciou o debate possibilitando a todos a participação com suas ideias, emoções e percepções acerca do tema no contexto da escola. A questão mais relevante acerca da inclusão escolar, e seu maior desafio até então, se constituiu em compreender o que é uma “escola que inclui”. Dos desafios citados no quadro 5.2, foram rediscutidos: infraestrutura física inadequada da escola, precário material

tecnológico, transporte escolar insatisfatório, e o fato da escola abarcar o Programa Mais Educação nesse formato (que não atende), dentre outros.

A professora A.P.S.R aprofundou o debate ao relatar que a escola tem que ser um lugar que promova direitos, por isso a necessidade de se trabalhar em rede, pois é na escola que, querendo ou não, se enxerga as vulnerabilidades. Ressalta ainda que é um desafio muito grande ser essa escola que inclui num município que, historicamente, é construído a partir da exclusão. Aracruz é um município de conflitos diante das populações existentes, e ainda ter que conviver com o que há de mais avançado em termos de produção industrial capitalista e com problemas do período colonial. Todos esses problemas refletem na vida da família dos alunos, como exemplo, pode-se citar o fato em que a maioria dos pais não tem carteira assinada, vive de empregos “sazonais” e o poder público não se coloca como garantidor de direitos nos serviços públicos em Santa Cruz, como: transporte, saúde, educação e saneamento básico, dentre outros. Assim, afirma a professora, da necessidade e dificuldade da escola promover debates, junto a sociedade civil e organizada.

Diante do exposto, Paulo Freire faz o convite de como seres conscientes que somos perante as situações-limites precisamos em nossas vidas pessoal e social vencer os obstáculos, ou seja, “[...] resolver da melhor maneira possível, num clima de esperança e de confiança, esses problemas da sociedade em que vivem” (Freire, 1992, p. 106). Dessa forma, o debate retoma a importância de entender a diferença entre a educação em tempo integral, que hoje é posta na nossa escola no formato do Programa Mais Educação, e da educação integral, idealizada por grandes educadores como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, dentre outros.

Assim, tendo em vista os aspectos discutidos e analisados, elaborou-se uma proposta de ações para enfrentar os desafios da inclusão escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social na EMEF Santa Cruz, elencadas de forma sintetizada para melhor leitura no quadro abaixo:

Nº	Proposta de Ações
01	Realizar o trabalho pedagógico embasado na concepção de ser uma escola que promova direitos, visto que esta traz consigo um histórico de conflitos entre as diferentes populações existentes (tradicionais, indígenas, negras, pescadores, dentre outras). Assim, faz-se necessário compreender o que é uma escola que inclui e quem são seus alunos.

02	Estudar e promover debates na escola junto à comunidade escolar acerca da importância da escola inclusiva com foco na promoção de direitos e deveres de todo cidadão, principalmente os mais vulneráveis, a fim de entender a função social da escola.
03	Intensificar a parceria com a família, buscando assim uma participação mais efetiva na vida escolar dos filhos. Reforçar o elo família e escola, respeitando seus arranjos familiares.
04	Fortalecer os laços entre a escola e os órgãos criados para atender as necessidades dos alunos e seus familiares. É primordial que cada órgão cumpra com o seu papel (assistência social: CRAS e CREAS, Conselho Tutelar, secretaria da saúde, judiciário, dentre outros), mas além disso que busquem praticar a intersetorialidade na gestão pública, prevista no PME (2014-2024).
05	Aplicar um questionário para os alunos, a fim de conhecer suas vulnerabilidades sociais, aumentando sua permanência na escola e seu desempenho acadêmico.
06	Criar uma ouvidoria onde o aluno possa falar e desabafar sobre seus conflitos, podendo também criticar, sugerir e elogiar as ações da escola.
07	Dialogar com os alunos em grupos menores acerca de temas diversos amenizando assim seus conflitos.
08	Realizar oficinas de interesse para os alunos, motivando-os ao aprendizado.
09	Criar oficinas de valorização do ser humano para elevar a autoestima dos alunos a fim de despertar perspectivas e sonhos com um futuro melhor e desenvolver o respeito a todos.
10	Buscar junto a SEMED uma logística para a escola "incluir", ou seja, atender os alunos vulneráveis de acordo com suas necessidades, especialmente os PNEEs, como: realização de diagnóstico neuropsicológico, espaços educativos apropriados, recursos humanos (especialmente a equipe multidisciplinar). A educação especial requer atendimento educacional especializado com todos os recursos previstos na legislação vigente e PME (2014-2024).
11	Reivindicar junto a SEMED, através do Conselho de Escola, a ampliação dos recursos humanos com profissionais qualificados para a escola como: pedagogo, psicopedagogo, coordenador/professor, professor de apoio, dentre outros, de acordo com a necessidade real da escola e não conforme a tipologia. Deve-se levar em conta o fato da escola estar situada em contexto vulnerável. Investir no "ser humano", nesse caso, é olhar a escola como única.
12	Buscar junto a SEMED, recursos para equipar a escola com computadores. Conforme meta7, estratégia 7.15, até o quinto ano de vigência do PME (2014-2024), o município, junto da União e Estado deve universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, possibilitando que todos os educadores possam melhorar sua prática pedagógica utilizando TICs.
13	Reestruturar o programa mais educação, pois no atual formato trouxe conflitos para dentro da escola por falta de espaço e profissionais não qualificados.
14	Lutar pela Educação Integral (dia inteiro) com qualidade e foco no desenvolvimento integral do aluno.
15	Reivindicar junto a SEMED, através do Conselho de Escola, a construção de uma nova escola com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, pois de acordo com a estratégia 6.2, do PME (2014-2024) isso deve acontecer prioritariamente em

	comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. Vale lembrar que a atual estrutura física da escola é muito precária, não condizente com os dias atuais.
16	Adequar o currículo à realidade do contexto escolar.
17	Melhorar e aumentar a oferta do transporte escolar para atender as necessidades da escola, pois 90% dos alunos moram em bairros distantes, dificultando a participação destes em projetos e eventos por questões da distância e renda (não tem dinheiro para pagar passagem).
18	Promover debates sobre temas de interesse das comunidades com a sociedade civil (associação de moradores, igrejas, dentre outros) a fim de interferir nesse contexto vulnerável em que a escola está inserida, uma vez que absorve também todos os conflitos na diversidade de sua população.
19	Implantar projetos diferenciados, buscando parcerias junto a outros setores do poder público municipal e empresas, para atender as necessidades da população da região de Santa Cruz que se constitui território vulnerável e que sofre forte influência do tráfico local.
20	Acompanhar se as ações previstas no PME (2014-2024) estão sendo colocadas em prática. Como por exemplo: a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude; e o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola.

Fonte: Elaboração própria

**Quadro 4.3 - Proposta de ações para enfrentar os desafios da inclusão escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social na EMEF Santa Cruz**

Percebe-se que as ações traçadas no grupo focal estão em consonância com as estratégias inseridas no PNE 2014-2024 e PME, que buscam “fortalecer políticas intersetoriais com ações de orientação e apoio às famílias por meio das áreas de saúde, assistência social, esporte, cultura, meio ambiente, com foco no desenvolvimento integral do estudante” (ARACRUZ, 2015, p. 13-14). Portanto, com o intuito de superar as desigualdades educacionais através da promoção da cidadania e desarraigamento de toda discriminação e na promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade (BRASIL, 2014), o PNE se constitui uma grande esperança, mas que traz em seu bojo uma falha enorme quanto à questão da educação em tempo integral. Essa falha se expressa na meta 6 e estratégia 6.1, que diz que o tempo de permanência dos (as) estudantes na escola, seja igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, ou seja, o tempo em horas fica a critério do município.

Constata-se pelos depoimentos dos sujeitos investigados, tanto nas entrevistas quanto no grupo focal, que o ideal seria a educação integral, promovendo o desenvolvimento pleno do aluno, com um currículo que contemple as habilidades e

competências necessárias para uma educação de qualidade, retirando as crianças, adolescentes e jovens do risco social de seus bairros, apontando um caminho possível de se realizar e minimizar as vulnerabilidades sociais desse município.

Todos os profissionais entrevistados percebem a escola em contextos de vulnerabilidade social. Os problemas e desafios evidenciados nessa pesquisa demonstram que a vulnerabilidade social influencia na educação de qualidade e como esse cenário impacta a realidade vivida pelos professores, gestores e alunos. Além disso percebe-se que muitas ações dependem de um maior investimento do poder público federal, estadual e municipal em regime de colaboração. O PME 2014-2024 prevê estratégias nesse sentido, mas na prática, infelizmente, essas ações ainda não se tornaram realidade. A escola sozinha não consegue “dar conta” de tudo diante tantos problemas, mas a “esperança” move essa equipe de profissionais em buscar uma proposta de ações para vencer os desafios e promover a inclusão escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social na EMEF Santa Cruz.

A implantação dessa proposta na EMEF “Santa Cruz” pode se tornar uma realidade possível na medida em que as ações sejam implantadas de forma gradativa e que todos que a construíram se encontrem dispostos a pô-la em prática, sendo necessário que acreditem no seu potencial de contribuir na transformação da sociedade, lutando pelo que desejam. As maiores dificuldades para executá-la se constituirão no engajamento e na vontade de todos os envolvidos nesse processo (professores, gestores, comunidade escolar, conselho de escola, ...), e, além disso, na busca do diálogo com outros setores, principalmente da assistência social e saúde, sendo essa parceria a “intersetorialidade” contemplada na legislação em vigor.

Corroborando para o sucesso na implantação da proposta de ações, e partindo do princípio que o PNE 2014-2024 e PME (2015) se constituem em leis, é preciso que todos os cidadãos se conscientizem da sua importância na sociedade como agentes de transformação do local onde vivem e busquem melhores condições de vida, principalmente para os mais vulneráveis.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”.

Paulo Freire

As novas políticas públicas para melhorias na educação básica e combate a vulnerabilidade social, em colaboração com os municípios, contribuíram para a inclusão escolar de muitas crianças, adolescentes e jovens que se encontravam fora da escola. No entanto, o acesso dos mais vulneráveis trouxe enormes desafios para os gestores e professores que lidam diariamente com os alunos oriundos das famílias em situação de vulnerabilidade social, o que evidencia a complexidade dessa relação no processo educativo, pois a inclusão não se trata somente de colocar o aluno dentro da escola, “incluir vai muito além”. Na prática ainda se faz necessário buscar soluções urgentes para essas graves questões que ocorrem, não somente da EMEF “Santa Cruz”, mas em grande parte das escolas públicas que atendem às populações mais carentes de nosso país.

Com o intuito de investigar como está, e se está, sendo concretizada a inclusão escolar dos alunos em situação de Vulnerabilidade Social, é preciso conhecer a realidade dos alunos investigados nas dimensões mais relevantes para a pesquisa utilizadas no Espírito Santo.

O primeiro objetivo da pesquisa foi investigar junto aos alunos os principais indicadores de vulnerabilidade social. Dessa forma, constataram-se nas dimensões de educação; emprego, cultura, esporte, lazer e renda; saúde; composição familiar e ambiente escolar, os principais indicadores: o analfabetismo; crianças em idade escolar fora da escola; baixa escolaridade da família; distorção idade/ano; desemprego; subemprego; trabalho infantil; renda insuficiente; situação de moradia (alugada); moradia em área de risco; esgotamento inadequado; problemas graves de saúde; presença de pessoas portadoras de necessidades especiais; gravidez na adolescência; conflitos familiares; auxílio reclusão; famílias monoparentais; presença de idosos; preconceito e acolhimento institucional. O elevado quantitativo de

indicadores suscitados neste estudo permitiram constatar que a escola se encontra em contexto vulnerável e que demanda um olhar diferenciado de todos os atores envolvidos no processo educativo dos alunos, principalmente das áreas da educação, assistência social e saúde.

Importante salientar que a identificação dos indicadores se constitui para os gestores um elemento importante para direcionar a intervenção necessária nas escolas situadas em contextos vulneráveis. Assim, constatou-se que os indicadores de renda insuficiente e de baixa escolaridade da família, especialmente dos pais, foram os índices mais significativos.

Verificou-se que há relação direta entre pobreza e educação, fato consonante com os estudos de Castro (2010), Ahlert, Gripp e Moll (2013), pois confirmam que os estudantes de famílias que vivem em contextos sociais de vulnerabilidade apresentam maiores dificuldades em permanecer e conseqüentemente em concluir a educação básica, gerando o ciclo geracional da pobreza, problema que pode ser resolvido com políticas públicas adequadas para a educação.

A pobreza vai além do fator de renda insuficiente, já que é multidimensional e que está ligada a ausência de garantia dos direitos básicos como: saúde, educação, moradia adequada, dentre outros. Defende-se assim, que as políticas educacionais reconheçam a diversidade histórico-cultural-social da comunidade em que a escola está inserida de forma a atuar localmente, sem perder de vista o princípio de igualdade, desenvolvendo projetos educativos para abarcar essas especificidades.

A análise dos desafios encontrados pela equipe gestora e pelos professores que trabalham com os estudantes em situação de vulnerabilidade social permitiu constatar que, do ponto de vista desses sujeitos, existem variados problemas e desafios a serem superados para que a inclusão escolar dos alunos seja concretamente efetivada. Importante ressaltar que, apesar de todos entenderem o sentido amplo do conceito de inclusão, sugeriu-se o aprofundamento de estudos sistemáticos acerca desse tema, para que tenhamos uma escola inclusiva.

A insuficiência de recursos humanos; infraestrutura física da escola (espaço físico e aos recursos tecnológicos); falta de acompanhamento da família junto à vida escolar dos filhos; dificuldades cognitivas, oriundas muitas vezes da distorção/idade ano; e

outros problemas ligados à área da assistência social e saúde foram os problemas mais urgentes citados pelos sujeitos desta pesquisa.

Os sujeitos professores e gestores consideram que a aprendizagem está intrinsecamente ligada ao histórico vivenciado pelo aluno e que há uma interligação com outras ações sociais que transpõem o espaço escolar. Diante disso, torna-se importante reconhecer e utilizar as lições aprendidas acerca da realidade dos alunos em prol da sua aprendizagem, rompendo com os estereótipos, preconceitos e, principalmente, não ter uma visão ingênua e conformista de que essas condições sociais justifiquem o fracasso escolar. A escola tem ferramentas que podem contribuir para a melhoria e superação das desigualdades, dentre as quais, cita-se a avaliação por parte do coletivo de educadores, do seu projeto pedagógico, da sua prática e da sua atuação e os resultados obtidos. No entanto, sabe-se que para possibilitar uma educação de qualidade não compete somente as políticas educacionais, mas a um conjunto de ações que envolvem outras esferas das políticas públicas.

Constatou-se neste estudo que o desempenho escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social sofre influência direta da família e das condições culturais e materiais da comunidade a qual pertencem. Relatam que a família exerce influência positiva quando dá a devida atenção, cultiva a afetividade, interessa-se pelos estudos, acompanhar o processo educativo do filho. Enfim, atua como parceira da escola. Em relação à interferência da comunidade, os sujeitos entrevistados foram unânimes ao considerar que a comunidade exerce forte influência sobre alunos e também ressaltaram a necessidade de entender essa complexa relação, tanto pelo espaço geográfico como pelas relações sociais dos diferentes sujeitos que dele fazem parte.

As opiniões dos sujeitos entrevistados em relação às contribuições dos Programas Bolsa Família (PBF) e o Mais Educação para o processo de inclusão, permanência e êxito dos alunos apresentam divergências. Embora a maioria acredite que a implementação dos programas supracitados beneficiaram o aprendizado dos alunos favorecidos, alguns também evidenciaram pontos que fragilizam o PBF: a) deveria ter mais rigor quanto ao controle da frequência escolar, pois alguns alunos apresentam alto índice de faltas e continuam recebendo o benefício; b) ser mais divulgado para que a família compreenda sua importância; c) além da frequência,



exigir maior compromisso por meio de cobrança no cumprimento de tarefas. Já em relação ao Programa Mais Educação, há pouco investimento, seja na infraestrutura física da escola ou na qualificação dos profissionais.

Professores e gestores consideram que, na realidade da EMEF “Santa Cruz”, os desafios que a inclusão escolar interpõe ao seu trabalho são enormes e numerosos. São eles: diversidade da sua população – constituída por comunidades tradicionais, indígenas, negras, pescadores, dentre outras; a necessidade de se compreender a função social da escola e conhecer quem são seus sujeitos e suas realidades. Além disso, constatou-se entre os principais desafios: infraestrutura física inadequada da escola (falta espaços educativos e com qualidade); insuficiência de recursos humanos e tecnológicos (principalmente computadores); transporte escolar não atende as necessidades da escola; alunos com baixa autoestima e desestimulados para estudar; laços enfraquecidos entre a escola e demais órgãos criados para atender as necessidades dos alunos; desrespeito dos alunos entre eles, gerando indisciplina; alunos nos 6º anos com alto índice de distorção idade/ano; famílias que não acompanham seus filhos na escola; lidar com a educação especial sem recursos disponíveis; currículo inadequado à realidade do contexto escolar; falta de referência familiar; influência negativa da comunidade forte sobre os alunos (valores, álcool, drogas, dentre outros); falta de investimento do poder público municipal com o “ser humano”, pois insiste na “tipologia” e não na real necessidade da escola; olhar a escola como única e não como rede; falta de logística para a escola “incluir” especialmente os PNEEs; alunos sem perspectivas e sonhos com um futuro melhor; reestruturação do Programa Mais Educação e lutar pela educação Integral; aproximação dos alunos com olhar diferenciado para conhecer sua realidade e diferenças individuais; implantação de projetos que atendam a demanda dos vulneráveis da comunidade de Santa Cruz e em seu entorno, junto a outros setores do poder público municipal. Ressalta-se, dentre os desafios, a importância de entender a diferença entre a educação em tempo integral, que hoje é posta na escola no formato do Programa Mais e Educação, e da educação integral de acordo com os ideias de grandes educadores como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, dentre outros.

Diante dessa realidade, o terceiro objetivo desta pesquisa buscou elaborar, através de um trabalho colaborativo com professores e equipe gestora da escola, uma

proposta de ações para o enfrentamento dos principais desafios encontrados no trabalho com os estudantes em situação de vulnerabilidade social.

A intersetorialidade é um dos maiores entraves que precisa ser vencido, a fim de que o acesso dos mais vulneráveis aos serviços básicos seja garantido e traga bons resultados. Percebeu-se, no decorrer desta pesquisa, que a maior parte dos alunos apresenta dificuldades e problemas sociais que se expressam no interior da sala de aula. Esse fato pressupõe que a escola por si só não dá conta. Portanto a atuação em rede, integrada com órgãos competentes, facilitaria o alcance dos direitos previstos pela legislação e por uma concepção ideológica que preserve as questões éticas envolvidas no processo de construção de uma nação igualitária e constituída por cidadãos livres.

As escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade demandam políticas específicas para o enfrentamento de seus desafios, além de uma organização que permita o atendimento real do seu público. Tais ações dependem de maior investimento do poder público federal, estadual e municipal em regime de colaboração, previstas pelo PME 2014-2024, mas que na prática não se consolidam.

A pesquisa permitiu conhecer a realidade da EMEF “Santa Cruz” e trouxe um elenco de ações possíveis propostas pelos educadores para melhorar as condições de aprendizagem desse grupo de alunos que se encontram na base da pirâmide social, que quantifica a desigualdade. Porém é preciso pensar a temática da inclusão escolar possibilitando novas reflexões sobre o papel social da escola e sobre sua transformação num espaço verdadeiramente democrático e à serviço da garantia de direitos a todos.

Essa investigação não se esgota e nem pretende ser prescritiva, mas constitui-se como um ponto de partida para estudos futuros, considerando que há um longo caminho a percorrer em busca de uma sociedade mais justa, igual e solidária. Há muito que se estudar, discutir, planejar e avançar em políticas públicas para o alcance de tal conquista.

## REFERÊNCIAS

AHLERT, Martina. Proposta da série. In. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância. Vulnerabilidade social e educação. Salto para o futuro. Brasília: TV Escola (MEC), ano 20, boletim 19, 2010. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/11200019-Vulnerabilidade.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

AHLERT, Martina. Proposta da série. In. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. A escola em contextos de Vulnerabilidade Social. Salto para o futuro. Brasília: TV Escola (MEC), ano 23, boletim 22, 2013. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/edition;jsessionid=9844213C638AC9CF939931B5E6E1F9B4?idEdition=8188>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

ALMEIDA, Luana Costa. Relação entre o desempenho e o entorno social em escolas municipais de campinas: a voz dos sujeitos. 2014. 325f. Tese de Doutorado (Especialização em Educação; Ensino e Práticas Culturais) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP).

AMARAL, Aline Diniz. O papel do Cadastro Único no Plano Brasil sem Miséria. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O Brasil sem miséria. Brasília: MDS, 1 ed., 2014. 848p. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/documentos/LivroBSM/livro\\_o\\_brasil\\_sem\\_miseria.pdf.pagespeed.ce.oOgEz7HRiR.pdf](http://www.mds.gov.br/documentos/LivroBSM/livro_o_brasil_sem_miseria.pdf.pagespeed.ce.oOgEz7HRiR.pdf)>. Acesso em 15 set. 2015.

ANDRADE, Marita. Uma década para construir educação de qualidade. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte – MG, v. 20, n. 120, p. 50-55, nov./dez. 2014.

ARACRUZ (Município). Lei n° 3.967, de 14 de setembro de 2015. Prefeitura Municipal de Aracruz. Aprova o Plano Municipal de Educação de Aracruz para o decênio 2015-2025. Aracruz-ES: 14 set. 2015.

BARRETO, Sônia Maria da Costa Barreto. Políticas Educacionais no Estado do Espírito Santo (1900-1930): um olhar histórico. Vitória: EDUFES, 1999.

BARROS, Ricardo Paes de; CARVALHO, Mirela de; FRANCO, Samuel. O Índice de Desenvolvimento da Família (IDF). Texto de Discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília, DF, 2003. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4568](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4568)>. Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. Constituição, 25 de março de 1824. Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro: 22 abr. 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)>. Acesso em: 08 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 17 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 08 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.742, 07 de dez. de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8742compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742compilado.htm)>. Acesso em: 15 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.131, 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei nº 4024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm)>. Acesso em: 02 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 08 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Política Nacional de Assistência Social. Brasília, DF, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/mesabrasil/doc/Pol%C3%ADtica-Nacional.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Resolução nº 130. Norma Operacional Básica da Assistência Social. Brasília, DF: NOB/SUAS, 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.047, de 22 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Regional – PNDR e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 22 jul 2015.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 fev. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/D6047.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6047.htm)>.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Aspectos Conceituais da Vulnerabilidade Social. Brasília, DF: TEM/DIEESE, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria Executiva Adjunta. Conferência Nacional de Educação: documento final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, DF: 12 dez. 2012. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)>. Acesso em: 05 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 dez. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 07 ago 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015. Brasília-DF: MEC, 2014. 105p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os sistemas de ensino. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, SASE, 2014. 63p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria Executiva Adjunta. Conferência Nacional de Educação: documento final. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Planejando a próxima década: construindo as metas. Website. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

CARA, Daniel. As dez demandas institucionais do PNE. Portal Uol Educação. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/colunas/daniel-cara/2014/06/10/as-dez-demandas-institucionais-do-pne.htm>>. Acesso em: 01 set. 2015.

CARVALHO, Cynthia Paes de; LACERDA, Patrícia Monteiro. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância. Vulnerabilidade social e educação. Salto para o futuro. Brasília: TV Escola (MEC), ano 20, boletim 19, 2010. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/11200019-Vulnerabilidade.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2015.

CASTRO, Jane Margareth de. Educação e pobreza: provocações ao debate. In: AHLERT, Martina (Org.). Vulnerabilidade social e educação. Salto para o futuro. Brasília: TV Escola (MEC), ano 20, boletim 19, 2010. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17335519-Vulnerabilidade.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

COSME, Lis et. al. O sentimento das adolescentes em decorrências da Gravidez: implicações para o cuidado de enfermagem. 2007. 82f. Monografia (Graduação em Enfermagem) – Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Vitória, (ES).

DE OLHO nos Planos. Website. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2015; 02 mar. 2016.

FERNANDES, José Henrique Paim. Acesso à educação e combate à desigualdade: o papel da educação no âmbito do plano Brasil sem Miséria. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O Brasil sem miséria. Brasília: MDS, 1 ed., 2014. 848p. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/documentos/LivroBSM/livro\\_o\\_brasil\\_sem\\_miseria.pdf.pagespeed.ce.oOgEz7HRiR.pdf](http://www.mds.gov.br/documentos/LivroBSM/livro_o_brasil_sem_miseria.pdf.pagespeed.ce.oOgEz7HRiR.pdf)>. Acesso em 15 set. 2015.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. O estatuto da criança e do adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 53p.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*– Notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2001.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

GADOTTI, Moacir. Posfácio: Paulo Freire, tecendo o amanhã. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/32Posfacci.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos. Programa Capixaba de Redução da Pobreza Incluir. Vitória-ES: 2012.

GRIPP, Glícia. Políticas Educacionais de acesso à escola. In. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. A escola em contextos de Vulnerabilidade Social. Salto para o futuro. Brasília: TV Escola (MEC), ano 23, boletim 22, 2013. Disponível em: <[http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/edition;jsessionid=9844213C638AC9CF939931B5E6E1F9B4?\\_F0=8188](http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/edition;jsessionid=9844213C638AC9CF939931B5E6E1F9B4?_F0=8188)>. Acesso em: 22 jan. 2014.

GUIDONI, Cassia. Inclusão escolar de alunos em situação de risco social: desafios e possibilidades. 2011. 42f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília (DF). Disponível em: <[http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/3319/1/2011\\_CassiaGuidoni.pdf](http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/3319/1/2011_CassiaGuidoni.pdf)>. Acesso em 20 jan 2014.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). Metodologia do Censo demográfico 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/metodologia/default\\_metodologia.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/metodologia/default_metodologia.shtm)>. Acesso em: 03 out. 2015.

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? Textos & Contextos, Porto Alegre-RS, v. 11, n. 2, p. 301-308. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/12173/8639>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

KOWARICK, Lúcio. Sobre a Vulnerabilidade Socioeconômica e Civil: Estados Unidos, França e Brasil. Revista Brasileira de Ciências Sociais. v.18, n. 51, p. 61-190, 2003.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, Diversidade e Igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo plano nacional de educação. Educação & Sociedade, Campinas – SP, v. 31, n. 112, p. 919-938. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 ao 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo, SP: Summus, 2006. 103f.

\_\_\_\_\_, Maria Teresa Eglér (Org.). O Desafio das diferenças nas escolas. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 152f.

\_\_\_\_\_, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar – o que é? Como fazer?. São Paulo, SP: Summus, 2015. 86f.

MENDONÇA, Rosa Helena. Apresentação da série. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância. Vulnerabilidade social e educação. Salto para o futuro. Brasília: TV Escola (MEC), ano 20, boletim 19, 2010. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17335519-Vulnerabilidade.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

MOLL, Jaqueline. Reflexões acerca da educação para a superação da extrema pobreza: desafios da escola de tempo completo e de formação integral. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O Brasil sem miséria. Brasília: MDS, 1 ed., 2014. 848p. Disponível em:



<[http://www.mds.gov.br/documentos/LivroBSM/livro\\_o\\_brasil\\_sem\\_miseria.pdf.page](http://www.mds.gov.br/documentos/LivroBSM/livro_o_brasil_sem_miseria.pdf.page)  
speed.ce.oOgEz7HRiR.pdf>. Acesso em 02 jun. 2015.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 245f.

SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de. A distribuição de renda nas pesquisas domiciliares brasileiras: harmonização e comparação entre censos, PNADs e POFs. Texto para discussão. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1213/1/TD\\_1832.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1213/1/TD_1832.pdf)>. Acesso em: 03 out. 2015.

OBSERVATÓRIO do PNE. Website. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

PLANO de Desenvolvimento da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Santa Cruz (PDE). Aracruz-ES: Secretaria Municipal de Educação, 2013/ 2014/2015.

PORTAL Brasil. Brasil é exemplo na redução da pobreza, segundo relatório da ONU. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/09/brasil-e-exemplo-na-reducao-da-pobreza-segundo-relatorio-da-onu>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

PROJETO Memória. Reinventando Paulo Freire o inédito inviável. Disponível em: <[http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/paulo\\_freire\\_hoje/04\\_pf\\_hoje\\_reinventando\\_pf.html](http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/paulo_freire_hoje/04_pf_hoje_reinventando_pf.html)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SEDDON, Danielle Santos do Nascimento. Vulnerabilidade social no Espírito Santo: conceito e mensuração. 2014. 104f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES).

STROMQUIST. Nelly P. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. Educação e Pesquisa. São Paulo-SP: v.33, n.1, p. 13-25, jan./abr. 2007

TANNO, Claudio Riyudi. Câmara dos Deputados. Estudo Técnico nº9/2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024: pendências legais para o cumprimento de suas metas. Brasília, DF: 2014.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Questionário aplicado aos Alunos

Esse questionário tem como única finalidade a dissertação do mestrado. Os dados coletados são confidenciais e a partir das respostas obtidas, teremos o instrumento necessário para contribuir com a melhoria de aprendizagem da EMEF “Santa Cruz”.

Aluno: \_\_\_\_\_

1. Data de nascimento: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

2. Que ano está estudando na EMEF “Santa Cruz”? \_\_\_\_\_

3. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

4. Como você se considera?

( ) Branco(a) ( ) Pardo(a) ( ) Preto(a) ( ) Indígena ( ) Amarelo(a) ( ) Não sei

Dimensão - educação
---------------------

5. Na sua família há pessoas:

( ) 0 a 5 anos que não frequentam creche ou pré-escola. Quantas? \_\_\_\_\_

( ) 6 a 14 anos que não frequentam o ensino fundamental. Quantas? \_\_\_\_\_

( ) 15 a 17 anos que não frequentam o ensino médio. Quantas? \_\_\_\_\_

( ) acima de 18 anos que não concluiu o ensino fundamental. Quantas? \_\_\_\_\_

( ) acima de 18 anos que não concluiu o ensino médio. Quantas? \_\_\_\_\_

( ) acima de 18 anos que não sabe ler ou escrever. Quantas? \_\_\_\_\_

6. O responsável (Pai, mãe, avô, outros) por você, sabe ler e escrever?

( ) Sim ( ) Não

7. Qual a escolaridade de seu pai? \_\_\_\_\_

E da sua mãe? \_\_\_\_\_

8. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?

( ) Sim ( ) Não

Dimensão – emprego / cultura, esporte e lazer / renda
---

9. Na sua família há pessoas:

- ( ) Com 15 a 64 anos que não trabalham? Quantas? \_\_\_\_\_
- ( ) Com 15 a 64 anos que trabalham sem carteira assinada, por conta própria como: diarista, manicure, pescador, pedreiro, entre outros. Quantas? \_\_\_\_\_
- ( ) Com 15 a 64 anos que trabalham com carteira assinada, ou seja com salário. Quantas? \_\_\_\_\_
- ( ) Com 10 a 14 anos que trabalham. Quantas? \_\_\_\_\_
- ( ) Com 15 ou mais que não estudam, trabalham, não procuram emprego, não é aposentado e não recebe pensão. Quantas? \_\_\_\_\_

10. Participa alguma atividade: ( ) música ( ) dança ( ) teatro ( ) show ( ) cinema ( ) esporte ( ) lazer

11. Renda familiar:

Nome	Parentesco (Pai, mãe, irmão)	Renda (salário)

12. A família recebe benefício do programa bolsa família? ( ) Sim ( ) Não

13. Que outros benefícios sua família recebe? \_\_\_\_\_

Dimensão – saúde
------------------

14. O material de construção de sua casa é de:

- ( ) Alvenaria (cimento) com revestimento ( ) Madeira
- ( ) Alvenaria sem revestimento ( ) Palha

15. Situação de moradia:

- ( ) Própria ( ) Alugada ( ) Cedida ( ) Invasão

16. Vive em local de difícil acesso? ( ) Sim ( ) Não

17. Mora em área de risco (encosta, margens de rio, ocupação irregular)? ( ) Sim ( ) Não

18. Problemas de saúde na família:

Parentesco	Idade	Problema diagnosticado	Acompanhamento médico

19. Forma de abastecimento de água utilizada em sua casa:

- ( ) Água encanada da rede geral de distribuição ( ) Poço ou nascente  
 ( ) Água de chuva armazenada em cisterna ( ) Carro de pipa  
 ( ) Água de rios, açudes, lagos

20. Esgoto de sua casa:

- ( ) Rede pública de esgoto ( ) Lançado fossa;  
 ( ) Lançado em rios, lagos ou mar ( ) Outros.

21. Destino do resíduo sólido (lixo):

- ( ) Coletado por serviço de limpeza pública ( ) Queimado na propriedade  
 ( ) Enterrado na propriedade ( ) Descartado em terreno baldio  
 ( ) Descartado em rio, lago ou mar ( ) Outro destino

22. Existe energia elétrica na casa:

- ( ) Sim, companhia de eletricidade ( ) Não existe energia na casa

23. A família tem acesso a alimentação em quantidade suficiente:

- ( ) Sim ( ) Não. Porquê? \_\_\_\_\_

Dimensão – composição familiar / mortalidade
--

24. Composição familiar:

Quantas pessoas compõem sua família (incluir você)? \_\_\_\_\_

Quem é o responsável pela família? \_\_\_\_\_

Com quem você mora? \_\_\_\_\_

Na sua família há idosos? \_\_\_\_\_

Na sua família há crianças que ficam sozinhas em casa? \_\_\_\_\_

25. Na sua família existe alguém portadora de necessidades especiais?

- ( ) Visual ( ) Física/motora ( ) Auditiva ( ) De fala ( ) Outras

26. Há casos de gravidez na adolescência na sua família? ( ) Sim ( ) Não

27. Convivência familiar:

Há ocorrência de conflitos familiares? ( ) Sim ( ) Não

Motivos: ( ) Uso de álcool ( ) Uso de outras drogas ( ) Desemprego ( ) Violência intrafamiliar

Existem separações na família? ( ) Sim ( ) Não

28. Na sua família tem alguém que recebe auxílio reclusão (preso)? ( ) Sim ( ) Não

29. Convivência comunitária:

( ) CRAS ( ) Associação de moradores ( ) Igrejas

30. Atendimento à família na rede – saúde

( ) Acompanhamento médico de idosos

( ) Acompanhamento médico de pessoas com deficiência

( ) Controle de doenças crônicas

( ) Acompanhamento de casos de dependência química

( ) Acompanhamento de gestantes

( ) Acompanhamento de nutrizes

( ) Realização de vacinação de crianças, adultos e idosos

( ) Saúde do homem

( ) atendimentos odontológicos

( ) atendimentos psicológicos

( ) atendimentos psiquiátricos

31. Atendimento à família na rede - Assistência Social - Centro de Referência e Assistência Social (CRAS):

( ) PAIF

( ) Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

( ) Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas

32. Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS):

( ) Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI)

( ) Serviço Especializado em Abordagem Social

( ) Serviço de proteção social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de prestação de serviços à comunidade (PSC)

( ) Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias

( ) Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua

( ) Centro Especializado para População em Situação de Rua (CENTRO POP)

( ) Serviço de Acolhimento Institucional

( ) Serviço de Acolhimento em República

( ) Serviço de proteção em situações de calamidades públicas e de emergências

( ) Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora

Ambiente escolar
------------------

33. Você já sofreu algum preconceito?

34. Você se sente acolhido pela escola?

35. O que você gostaria de dizer para a escola para melhorar sua aprendizagem?

36. Quais são suas maiores dificuldades na escola?

## APÊNDICE B - Entrevista - Professor

As informações obtidas têm como única finalidade a dissertação do mestrado acerca da Inclusão dos alunos em situação de Vulnerabilidade Social na EMEF “Santa Cruz”.

Data:

Horário de início:

Término:

### Questões:

1. Como você define inclusão escolar?
2. O que você tem de informação acerca de vulnerabilidade social?
3. Quais são os principais problemas enfrentados por você, para trabalhar com os alunos dessas turmas?
4. Como você avalia o alto índice idade/ano, nessas turmas?
5. Quais são as maiores dificuldades de aprendizagem desses alunos? Quais seriam as causas?
6. O que é feito para que esses alunos consigam avançar nos estudos?
7. Você considera que a dificuldade da aprendizagem e permanência dos alunos na escola está ligada a uma história de exclusão / vulnerabilidade social? Por que?
8. As diferenças entre as famílias influenciam o desempenho dos seus alunos? Se sim, quais as características das famílias que você considera que influenciaria um bom desempenho dos alunos?
9. Você considera que o desempenho do aluno pode variar sobre a interferência da comunidade onde ele vive? Porque?
10. Você considera que o programa bolsa família e o Programa Mais Educação contribuem com a inclusão, permanência e êxito dos alunos?
11. Quais os desafios que a inclusão escolar traz ao seu trabalho com os alunos em situação de vulnerabilidade social? Você poderia dar alguns exemplos?
12. Você gostaria de acrescentar outra informação que julga relevante para a pesquisa acerca da inclusão escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social na “EMEF Santa Cruz”?



## APÊNDICE C – Entrevista - gestor e professor

As informações obtidas têm como única finalidade a dissertação do mestrado acerca da Inclusão dos alunos em situação de Vulnerabilidade Social na EMEF “Santa Cruz”.

Data:

Horário de início:

Término:

### **Questões:**

1. Como você define inclusão escolar?
2. O que você tem de informação acerca de vulnerabilidade social?
3. Quais são os principais problemas enfrentados por você, para trabalhar com os alunos da escola que apresentam dificuldades de aprendizagem? Quais as causas?
4. Como você avalia o alto índice idade/ano dos alunos dessa escola?
5. O que a escola tem feito para que esses alunos consigam avançar nos estudos?
6. Você considera que a dificuldade da aprendizagem e permanência dos alunos na escola está ligada a uma história de exclusão /vulnerabilidade social? Por que?
7. As diferenças entre as famílias influenciam o desempenho dos seus alunos? Se sim, quais as características das famílias que você considera que influenciaria um bom desempenho dos alunos?
8. Você considera que o desempenho do aluno pode variar sobre a interferência da comunidade onde ele vive? Porque?
9. Você considera que o programa bolsa família e o Programa Mais Educação contribuem com a inclusão, permanência e êxito dos alunos?
10. Quais os desafios que a inclusão escolar traz ao seu trabalho com os alunos em situação de vulnerabilidade social? Você poderia dar alguns exemplos?
11. Você gostaria de acrescentar outra informação que julga relevante para a pesquisa acerca da inclusão escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social na “EMEF Santa Cruz”?

## APÊNDICE D – Grupo focal - gestor e professor

### Roteiro:

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Tempo do encontro:

### 1. Equipe responsável:

Moderadora: Santa Izabel Alborghetti Cosme

Observador: Luceli Palaoro

Responsável pela transcrição: Maria Antoinete Rossi

2. **Participantes:** \_\_\_\_\_ docentes e gestor.

### 3. Objetivos:

- Analisar os desafios encontrados pelo gestor e pelos professores que trabalham com os estudantes em situação de vulnerabilidade social (alunos com dificuldades de aprendizagem, distorção idade/ano, exclusões entre outros);

- Elaborar, através de um trabalho colaborativo com professores e equipe gestora da escola, uma proposta de ações para enfrentamento dos desafios encontrados no trabalho com os estudantes em situação de vulnerabilidade social, proporcionando a sua inclusão escolar.

4. **Materiais necessários:** Sala climatizada e silenciosa, gravador de áudio, mesa retangular, cadeiras, folhas para anotações, lanche, água e café.

### 5. Orientações:

- Abertura do grupo, apresentação dos objetivos da reunião e o funcionamento da técnica, grupo focal;

- Ressaltar a importância de todas as ideias e opiniões dos presentes para o enriquecimento da pesquisa;

- Abertura da discussão das questões propostas;

- A moderadora possibilitará a interatividade entre os participantes;

- É preciso que todos se comprometam em sustentar a discussão;

### 6. Questões relevantes:

1. Análise das vulnerabilidades configuradas pelos alunos da escola.

2. Estas vulnerabilidades interferem na aprendizagem dos alunos e na sua inclusão escolar?

3. Como deveria acontecer a inclusão escolar dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e com histórico de exclusão/vulnerabilidade social?

4. Quais os principais desafios encontrados pela escola para trabalhar com os estudantes em situação de vulnerabilidades social?

5. A intersectorialidade (parceria) entre as políticas públicas da assistência social, saúde, educação, traria benefícios para a inclusão escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social na EMEF “Santa Cruz”?

6. Que proposta de ações podemos elaborar para enfrentar os desafios encontrados no trabalho com os estudantes em situação de vulnerabilidades social de EMF “Santa Cruz”?

## APÊNDICE E - Termo de consentimento para publicação

Título do projeto: Inclusão escolar de alunos em situação de vulnerabilidade social: uma análise na EMEF Santa Cruz - Aracruz – ES.

Pesquisador responsável: Santa Izabel Alborghetti Cosme

Instituição/Departamento: FVC – Faculdade Vale do Cricaré

Telefone para contato: (27) 996211213

Convidamos o (a) prezado(a) gestor, professor(a), aluno(a) a participar deste estudo, o qual tem como objetivo “analisar a inclusão escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social na EMEF “Santa Cruz” – Aracruz – ES”.

Para se atingir o objetivo desta pesquisa será necessário realizar entrevistas com o gestor, professores, da EMEF “Santa Cruz”. Será importante a gravação das mesmas, se assim aceitarem os colaboradores, para que não se percam detalhes importantes das suas falas. Após a realização das entrevistas, elas serão transcritas.

O material coletado através das entrevistas será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo lidas apenas pelo pesquisador responsável, estando este, responsável por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais. O anonimato dos sujeitos será preservado em quaisquer circunstâncias previstas nesta pesquisa. Os sujeitos serão livres para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto venha a prejudicá-lo, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos a estes.

O autor compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: (27) 996211213 ou por e-mail [santa\\_alborghetti@hotmail.com.br](mailto:santa_alborghetti@hotmail.com.br).

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_,

Concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do entrevistado:

\_\_\_\_\_

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_

Aracruz, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20....

## APÊNDICE F - Carta enviada aos pais ou responsáveis

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos pais/responsáveis dos alunos/sujeitos da pesquisa das turmas dos 6os anos e EJA do turno vespertino, da EMEF “Santa Cruz”, unidade da rede municipal de ensino, a autorização referente ao estudo acerca da vulnerabilidade social , o qual tem como objetivo analisar a inclusão escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social na EMEF “Santa Cruz” – Aracruz – ES, de autoria da mestranda Santa Izabel Alborghetti Cosme, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, da Faculdade Vale do Cricaré (FVC).

Como instrumento de pesquisa, será aplicado um questionário para os alunos que tem como única finalidade a dissertação (trabalho) do mestrado. Os dados coletados são confidenciais e a partir das respostas obtidas, teremos o instrumento necessário para contribuir com a melhoria de aprendizagem da EMEF “Santa Cruz”.

Solicito às famílias o consentimento para a participação dos alunos na pesquisa com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados. Todas as informações serão transformadas em números e apresentadas em forma de tabelas e gráficos.

Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados em artigos. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste termo de Consentimento:

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, da turma, do(a) ..... do turno vespertino da EMEF “Santa Cruz”, autorizo sua participação no projeto de pesquisa intitulado a inclusão escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social na EMEF “Santa Cruz” – Aracruz – ES, de autoria da mestranda Santa Izabel Alborghetti Cosme, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, da Faculdade Vale do Cricaré (FVC).

Assinatura: \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

Santa Cruz, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

## APÊNDICE G - Termo de confidencialidade

Título do projeto: Inclusão escolar de alunos em situação de vulnerabilidade social: uma análise na EMEF Santa Cruz - Aracruz – ES.

Pesquisador responsável: Santa Izabel Alborghetti Cosme.

Instituição/Departamento: FVC – Faculdade Vale do Cricaré.

Telefone para contato: (27) 996211213

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental “Santa Cruz”, Aracruz, ES.

O pesquisador do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio e escrito. Concorda, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas por um período de cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Aracruz-ES, .....de .....de 20.....

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Désirée Gonçalves Raggi

.....  
Santa Izabel Alborghetti Cosme