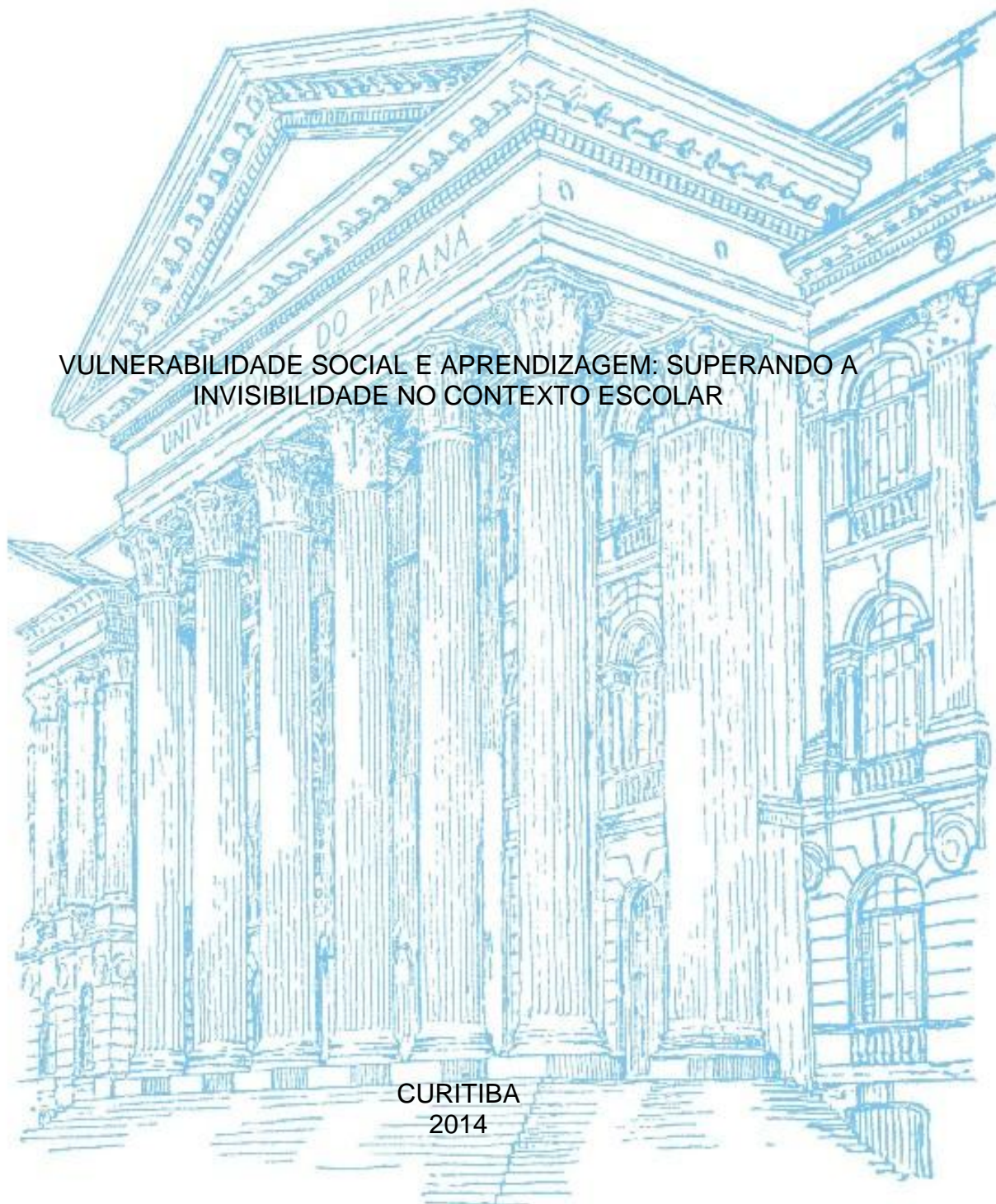


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

ANNE CAROLINE DE OLIVEIRA

VULNERABILIDADE SOCIAL E APRENDIZAGEM: SUPERANDO A  
INVISIBILIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR



CURITIBA  
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

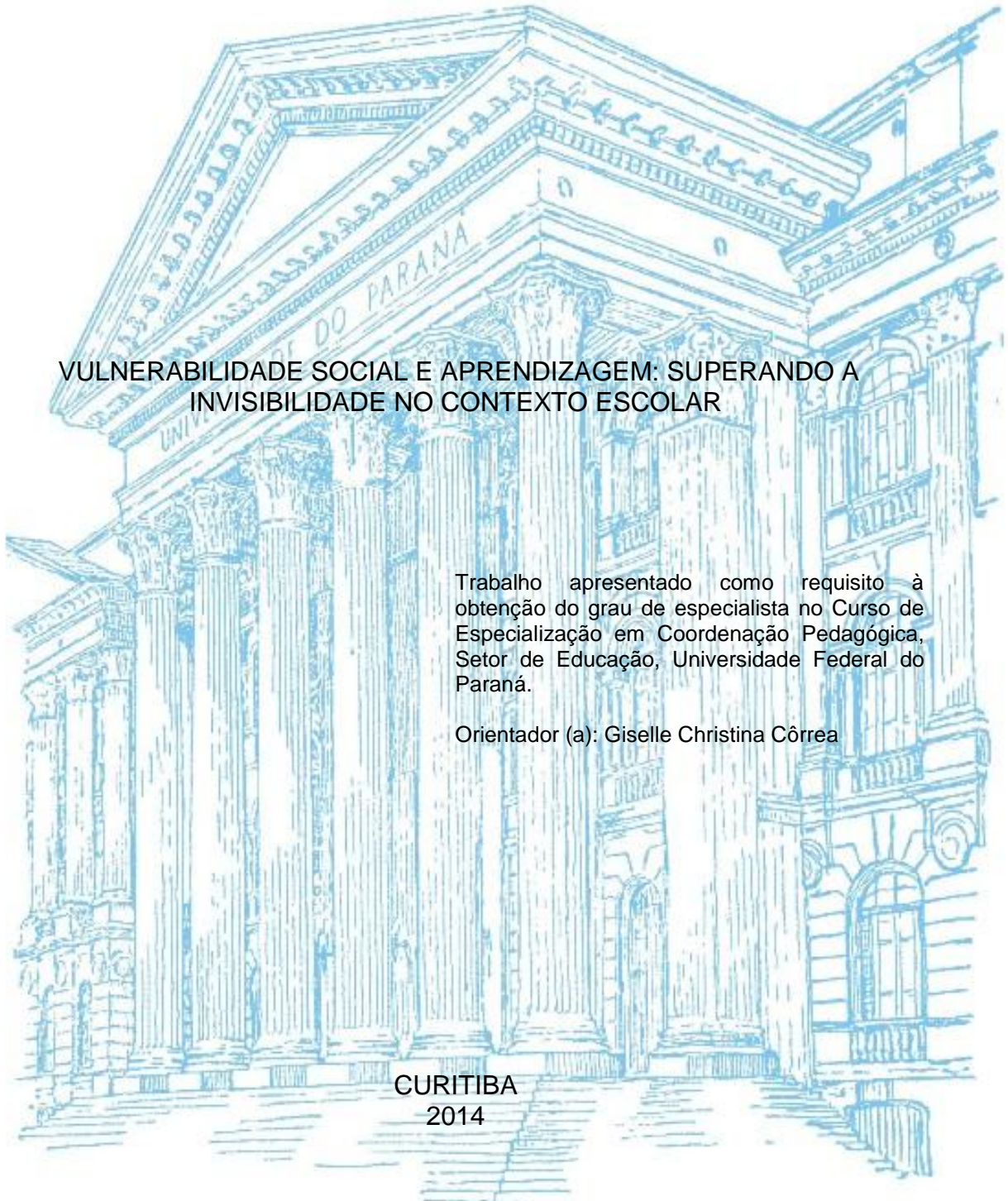
ANNE CAROLINE DE OLIVEIRA

VULNERABILIDADE SOCIAL E APRENDIZAGEM: SUPERANDO A  
INVISIBILIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Trabalho apresentado como requisito à  
obtenção do grau de especialista no Curso de  
Especialização em Coordenação Pedagógica,  
Setor de Educação, Universidade Federal do  
Paraná.

Orientador (a): Giselle Christina Côrrea

CURITIBA  
2014



## **VULNERABILIDADE SOCIAL E APRENDIZAGEM: SUPERANDO A INVISIBILIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**

ANNE CAROLINE DE OLIVEIRA\*

### **RESUMO**

O artigo aborda a taxa de rendimento e distorção idade-série de uma escola municipal de Pinhais cujo público insere-se em contexto de vulnerabilidade. Propõe-se como alternativa o estabelecimento de vínculos, a afetividade e o trabalho intersetorial como norteadores das práticas de ensino e ferramenta para permanência de alunos oriundos deste contexto, reconhecendo o histórico familiar, o território e a vivência como influenciadores no processo de ensino-aprendizagem e tendo como referencial a experiência pedagógica, ocorrida no mesmo município, com o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, embasada na perspectiva de Henri Wallon e Lev Vygotsky cujo público alvo é composto por usuários em situações identificadas como prioritárias.

Palavras-chave: Afetividade. Fortalecimento de Vínculos. Vulnerabilidade. Aprendizagem.

---

\*Artigo produzido pela aluna Anne Caroline de Oliveira do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na modalidade EaD, pela Universidade Federal do Paraná, sob orientação da professora Giselle Christina Côrrea. E-mail: anne.oliveira@ifpr.edu.br

## 1 INTRODUÇÃO

A demanda real da escola atual exige a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, os alunos precisam reconhecer-se nos conteúdos transmitidos pela escola e participarem de sua construção. É preciso que o conhecimento adquirido por eles ocorra pela relação com a realidade vivenciada e pela mediação do professor que necessita orientar sua prática de forma acolhedora objetivando o desenvolvimento das diversas capacidades do sujeito.

A educação deve reconhecer o envolvimento da afetividade no processo de aprendizagem já que os professores têm maior possibilidade de atender seus alunos quando definem os objetivos da aprendizagem em termos das diversas capacidades do sujeito, inclusive as de ordem cognitiva e afetiva, tendo em vista uma formação ampla.

Diante dessa visão é compreensível a pertinência da afetividade nas relações pedagógicas. A afetividade compreende a emoção, os sentimentos e os desejos.

As atitudes e regras estabelecidas pelos profissionais de ensino e pela escola, quando deixam de considerar as particularidades da demanda vulnerável, podem levar a exclusão destes alunos que passam a não sentirem-se parte da escola e do processo de ensino-aprendizagem. A prática afetiva e o vínculo estabelecido entre professor e aluno podem favorecer a superação de dificuldades de aprendizagem, permitir a elevação da autoestima e o alcance do sucesso escolar dos alunos, principalmente dos sujeitos socialmente vulneráveis. Nesse sentido, o estabelecimento de vínculo entre o professor e o aluno torna-se necessário para superação da invisibilidade das crianças com baixo rendimento escolar e em situação de vulnerabilidade matriculadas nas séries iniciais de ensino e para possibilidade de uma prática pedagógica bem sucedida.

A negligência familiar e o contexto sociocultural das crianças não podem ser utilizados para que os profissionais da educação abstenham-se da responsabilidade com o ensino, pelo contrário, as relações em contexto de vulnerabilidade social devem envolver a rede de apoio, a inclusão da comunidade interna e externa em processos decisórios da escola ações que compreendam a escola como um espaço de transformação contínua e permanente.

O contexto deste estudo é uma escola pública da Rede Municipal de Ensino do município de Pinhais, localizada em território vulnerável. O contato com as

famílias de alunos que apresentam baixo rendimento escolar, especificamente as que se encontram em situação de vulnerabilidade<sup>1</sup> e/ou risco, é penoso, e a rede de proteção<sup>2</sup> geralmente consegue atingir as necessidades emergenciais das famílias.

A ausência de estratégias específicas que atendam o desafio é preocupante, pois a análise da situação escolar deve ponderar também a influência do contexto extraescolar para o ensino de qualidade.

A definição e compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar em termos de Qualidade da Educação não pode deixar de considerar as dimensões extrínsecas ou extra-escolares que permeiam tal temática. Essas dimensões dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas. (DOURADO et al., 2007, p.12).

Tais preocupações voltam-se ao ato de educar já que as crianças em situação de risco e vulnerabilidade social passam a apresentar baixo rendimento escolar durante o ano letivo, reprovam e elevam o índice de distorção idade-série. O cenário atual desespera os profissionais que, por vezes culpabilizam os alunos pelo malogro no desempenho escolar ou a família que revela-se ausente do espaço da instituição de ensino, desconsiderando os múltiplos fatores que justificam e que conviriam para o emprego de uma prática focada na oferta de um ensino equânime.

A metodologia empregada revela-se inadequada às necessidades da demanda vulnerável e distante do contexto sociocultural dos alunos, daí a necessidade da busca por caminhos alternativos.

O espaço educacional precisa tornar os saberes destes alunos vistos e valorizados. O vínculo, a afetividade e a participação da família são elementos fundamentais para superação da defasagem no processo ensino-aprendizagem.

---

<sup>1</sup> A vulnerabilidade constitui-se em situações, ou ainda em identidades, que concorrem para a exclusão social dos sujeitos, é relacionada não apenas aos fatores da conjuntura econômica, territorial e das qualificações específicas dos indivíduos, mas também às tipologias ou arranjos familiares e aos ciclos de vida das famílias e das pessoas que as compõem, assim como às mudanças nos ciclos de vida familiar.

<sup>2</sup> A rede de proteção é uma ação integrada entre instituições, para atender crianças e adolescentes em situação de risco pessoal: sob ameaça e violação de direitos por abandono, violência física, psicológica ou sexual, exploração sexual comercial, situação de rua, de trabalho infantil e outras formas de submissão que provocam danos e agravos físicos e emocionais. Os serviços da Rede de Proteção estão articulados com a Secretaria da Saúde, Secretaria da Educação, Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Conselhos Tutelares e outras organizações de defesa de direitos, com um fluxo organizado de procedimentos a partir dos sinais de alerta. O atendimento visa fortalecer os vínculos familiares, prevenir o abandono, combater estigmas e preconceitos, assegurar proteção social imediata e atendimento interdisciplinar.

Este trabalho está dividido em quatro seções. A próxima seção apresenta a revisão de literatura em que discute-se o contexto extraescolar e sua relação com a aprendizagem, atenta para presença do público vulnerável no contexto escolar e para a influência da afetividade no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Em seguida serão detalhados os aspectos metodológicos e a pesquisa, apresentando a análise das taxas de rendimento da escola foco do presente estudo e as ações desenvolvidas com o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos<sup>3</sup> no âmbito do Centro de Referência de Assistência Social Norte (CRAS) de Pinhais, direcionadas às crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos onde parte significativa do público inscrito refere-se a alunos matriculados em escola de Ensino Fundamental próxima ao equipamento do Cras, seguida das considerações finais.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

Para este estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica buscando aprofundar os conhecimentos sobre a questão da afetividade no processo de ensino-aprendizagem e a interferência do contexto social neste processo, bem como, localizar e compreender as concepções e fundamentos apresentados pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS) quanto à vulnerabilidade que servirá de aporte para o desdobramento da pesquisa.

### **2.1 A DIMENSÃO EXTRAESCOLAR, A VULNERABILIDADE E A APRENDIZAGEM**

De acordo com Dourado et al. (2007, p. 16) a qualidade da educação deve considerar as dimensões intra e extraescolares que afetam as condições de ensino e aprendizagem.

As dimensões extraescolares consideram a importância da interferência em dois aspectos: o espaço social e as obrigações do Estado. O espaço social refere-se a vários aspectos.

---

<sup>3</sup> Os programas e projetos da Assistência Social no Sistema Único de Assistência Social (Suas) são organizados em dois tipos de proteção: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial. O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é ofertado na Proteção Social Básica. Segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS n.º 109/2009) o serviço é realizado em grupos, organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social.

À dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos (influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem); a necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde etc.; a gestão e organização adequada da escola, visando lidar com a situação de heterogeneidade sociocultural dos estudantes; a consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa; o estabelecimento de ações e programas voltados para a dimensão econômica e cultural, bem como aos aspectos motivacionais que contribuem para a escolha e permanência dos estudantes no espaço escolar, assim como para o engajamento em um processo de ensino-aprendizagem exitoso (DOURADO et al., 2007, p. 207-208).

A compreensão do desempenho dos alunos não se dá através de um fator único e isolado, mas de uma conjugação destes fatores, porém o aspecto socioeconômico é um dos fatores que se estende ao desempenho escolar.

Para Dourado et al. (2007, p.13) de modo geral, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante e o acesso que têm aos bens culturais, interferem significativamente em seu desempenho e sucesso escolar.

A Política Nacional de Assistência Social (2004, p.42) reconhece que fatores sociais e econômicos também constituem a vulnerabilidade. Dada as desigualdades características da estrutura social do país, o grau de vulnerabilidade vem aumentando.

A Vulnerabilidade será tratada neste trabalho na perspectiva apresentada pelos documentos norteadores do trabalho com o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, pela dificuldade de atribuir um sentido unívoco ao termo. Diversas características da condição de vida em que as pessoas se encontram podem ser indicadores das vulnerabilidades ou dos agravamentos destas.

Como fatores de agravamento da vulnerabilidade e do risco social, estudos apontam para características individuais, familiares, sociais e do território, tais como: a pobreza, a violência doméstica e sexual, a negligência, o trabalho infantil, as deficiências e trajetórias de vidas nas ruas, entre outras, associadas às dificuldades ambientais do território. (BRASIL, 2010, p.8).

Embora não somente, as vulnerabilidades repercutem nos baixos índices de desempenho escolar, ou seja, na trajetória escolar dos alunos que encontram-se nesta conjuntura. Para Ahlert (2010, p. 5) “a escola é o espaço onde aparecem

muitos dos fatores de vulnerabilidade que são trazidos pelos alunos, o que constitui a escola como um local de escuta e conhecimento das experiências de vida dos mesmos”.

A ampliação do acesso à educação não acompanhou uma mudança na concepção de aluno oriunda em grande parte da classe média. Regattieri et al. (2009, p.19) afirma que a oferta educativa homogênea, pensada para atender o grupo dos alunos esperados, reforça a desvantagem inicial dos alunos que se distanciam desse perfil.

Pode-se observar então a distância da visão de um aluno ideal e a existência de um aluno real, e da desconsideração das múltiplas determinações que permeiam a qualidade da educação ofertada e a garantia do sucesso dos alunos.

Acrescente-se a esse quadro a falta de incorporação, ao currículo, das histórias, dos valores, da arte e dos costumes das comunidades onde a escola se insere. Para Setubal (2010, p. 361) “além da falta das novas linguagens, pais e alunos não se identificam com os conteúdos transmitidos pela escola e não se reconhecem neles”.

O sucesso escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade, inseridos num contexto sociocultural precário pode entrelaçar-se então a realidade vivenciada pelas crianças e viabiliza-se pelo estabelecimento de relações afetivas no processo ensino-aprendizagem onde, pelo sentimento de valorização, as crianças e adolescentes possam sentir-se parte deste processo.

## 2.2 AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM

Segundo Vygotsky (apud KOLL, 2010, p. 63-64) o ambiente sócio-histórico tem influência no desenvolvimento cognitivo. Nessa perspectiva, o papel do professor é possibilitar, através de suas intervenções, a estruturação do conhecimento pelo aluno. Por meio da mediação surge a interação com o meio social, através do qual o indivíduo se apropria dos objetos culturais, caracterizando o processo de desenvolvimento humano, que implica na construção do conhecimento, que ocorre devido a esse processo de interação e de troca entre os indivíduos.

As experiências de sucesso relacionam-se com a mediação eficaz do professor que mobiliza e gera interesse no aluno, dando-lhe confiança e promovendo a autonomia do sujeito.

Gradativamente, o desenvolvimento do pensamento e o comportamento da criança são influenciados pelas interações que ela realiza com as pessoas mais experientes, no caso específico da escola, com o professor. Valores implícitos e explícitos que permeiam as relações entre os membros da escola; são fatores determinantes da qualidade de ensino e podem chegar a influir de maneira significativa sobre o que e como os alunos aprendem.

Vygotsky (1996) evidencia a abordagem unificadora entre as dimensões cognitiva e afetiva afirmando que o sentimento mantém uma certa relação com nossos pensamentos.

A teoria Psicogenética de Henri Wallon também apresenta contribuições para o processo ensino-aprendizagem. A afetividade é vista como parte do processo de construção do conhecimento e tem papel fundamental no desenvolvimento do sujeito. Os domínios funcionais são tratados pelo autor separadamente para tratar o que ele evidencia como inseparável: a pessoa.

A afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta.

Segundo Mahoney et al. (2005, p. 23-25) no estágio categorial, que coincide com o início do período escolar a aprendizagem se faz pela descoberta e predomínio da razão, as representações com o tempo tornar-se-ão em conceitos e princípios. Aquilo que o aluno já sabe deverá ser considerado para que a descoberta do mundo possa ser favorecida. A sala de aula como oficina de relações e a escola como um todo deve ser um local de acolhimento.

A forma com que o professor se relaciona com o aluno reflete no processo ensino-aprendizagem, em sua relação com o conhecimento. O ritmo da criança deve ser respeitado para que se estabeleça a competência.

Todo conhecimento novo, não familiar, implica, na sua aprendizagem, um período de imperícia, resultante do sincretismo inicial. Esse sincretismo inicial vai se desmanchando com as atividades propostas, mas é importante considerá-lo como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. À medida que ele evolui, a imperícia é substituída pela competência. (MAHONEY et. al, 2005, p.23).

Se para os autores, é evidente que a afetividade influencia no desenvolvimento cognitivo, cabe à escola adotar uma nova prática pedagógica. As práticas profissionais, vistas na perspectiva da mediação do saber e compreendendo a vulnerabilidade precisam ser estratégicas, buscando atingir e incluir tal demanda.

### **3 ANÁLISE DE INFORMAÇÕES COLETADAS**

O presente estudo constitui-se em uma abordagem qualitativa que defende “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” (ANDRE, 1995, p.17). A opção deu-se pela pesquisa qualitativa exigir referenciais teóricos mais integradores, técnicas e procedimentos metodológicos capazes de captar e evidenciar a dinâmica dos acontecimentos escolares e ainda valorizar as subjetividades dos sujeitos que transitam no universo da escola.

Buscando aprofundar a compreensão de um fenômeno optou-se pelo estudo de caso. Yin (apud ALVES-MAZZOTI, 2006, p. 645) afirma que uma investigação caracteriza-se como um estudo de caso se “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos” e “retém as características significativas e holísticas de eventos da vida real”.

O local destinado à realização do estudo trata-se de uma escola da rede municipal de ensino, localizada no município de Pinhais, em região de alta vulnerabilidade. A escola oferece atendimento nas modalidades de Educação Infantil (E.I) e Ensino Fundamental (E.F). Pelo contato direto e constante do pesquisador com a situação e com o cotidiano da escola em questão, o estudo conta com as experiências obtidas neste espaço.

O público alvo refere-se a alunos matriculados no 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental nos anos entre 2010 e 2013 e crianças e adolescentes de 7 a 14 anos frequentadores do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) do Centro de Referência de Assistência Social do município de Pinhais no ano de 2013.

A técnica de coleta de dados utilizada foi entrevista semi-estruturada, que segundo Triviños (1987, p. 146), tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. A

entrevista foi aplicada junto aos profissionais da equipe interdisciplinar, contando com a contribuição de um profissional de cada área de atuação.

A pesquisa documental também foi utilizada, sendo fontes desta investigação as taxas de rendimento e distorção idade-série da escola e seu Projeto Político Pedagógico, os registros das crianças e pesquisa realizada com os pais sobre o atendimento prestado no SCFV e as fichas de controle de frequência mensal.

O relato da experiência profissional com os grupos buscou fundamentar a importância do vínculo e da prática afetiva para permanência e rendimento escolar do público vulnerável matriculado no Ensino Fundamental.

### 3.1 O RENDIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA

O Projeto Político Pedagógico da escola foco deste estudo foi revisto em 2011. O documento norteador analisa os resultados apresentados nas avaliações externas e, diante deles, apresenta o compromisso e a preocupação dos profissionais com o ensino, onde os mesmos propõem-se em realizar um trabalho mais efetivo em relação ao raciocínio lógico, leitura e escrita e responsabilizam-se pela democratização do ensino, proposta esta apresentada no documento anterior, elaborado no ano de 2005.

Apesar de todas as possibilidades oferecidas ao longo dos anos, as taxas de aprovação entre o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental da escola, apontadas na Tabela 1, indicam que parte significativa dos alunos não atinge o esperado para a série em que se encontram e que o problema estende-se, com exceção do 1º ano do Ensino Fundamental que se fundamenta em regime de progressão automática, do 2º ano ao 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental da escola em questão.

TABELA 1 - TAXAS DE APROVAÇÃO DOS ALUNOS DO PRIMEIRO AO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ENTRE 2010 E 2013.

<b>Ano</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>	<b>1º ao 5º ano</b>
2010	98,9	73,1	84,1	80,7	92,7	85,2
2011	100	82,8	85,7	91,5	86,7	87,6
2012	100	84,3	88	87	93,2	91,1
2013	Não há dados					

Fonte: INEP/MEC

A taxa de rendimento pode ser vista também como uma das referências de qualidade já que a aprovação infere no sucesso na aprendizagem. As taxas de rendimento da escola apontam o número significativo de crianças que reprovam e até mesmo a existência de casos de crianças que abandonam a escola, dados estes apresentados na Tabela 2.

TABELA 2 - TAXAS DE ABANDONO ESCOLAR DO PRIMEIRO AO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ENTRE 2010 E 2013.

Ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	1º ao 5º ano
2010	0	0,7	0	1	0	0,3
2011	0	0,8	0	0	1,1	0,4
2012	0	0	0	0	0,9	0,2
2013	Não há dados					

Fonte: INEP/MEC

De acordo com dados do INEP, a distorção idade-série do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental da escola em questão, apontada na tabela 3, manteve-se com aproximadamente 11% entre 2010 e 2013. Observa-se que o ensino apresenta sérias deficiências ao longo dos quatro anos, ou seja, o tempo de permanência de parte significativa de seus alunos é superior ao esperado.

Quando comparada a distorção idade-série por ano, observa-se a existência de menor índice no 2º ano do Ensino Fundamental, com exceção do ano de 2010 onde o menor índice apresentado foi no 4º ano. O índice de distorção idade-série mais significativo apresenta-se no 5º ano do Ensino Fundamental, com exceção do apresentado no ano de 2012. Menores taxas nos anos iniciais como no 2º ano, e maiores no ano final do Ensino Fundamental, 5º ano, revelam que ao longo dos anos os alunos foram reprovados por duas vezes ou mais ou não iniciaram a escolarização em idade certa.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996, a criança deve ingressar aos 6 anos no 1º ano do ensino fundamental e concluir a etapa aos 14 anos. O aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais.

TABELA 3 - TAXAS DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE DO PRIMEIRO AO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ENTRE 2010 E 2013

Ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	1º ao 5º ano
2010	X	5,6	12,7	16,4	18,6	11
2011	X	9,6	14,6	8,5	16,5	11,3
2012	X	13,7	14,6	10	14,7	10,4
2013	X	3,9	21	21,3	13,5	11,4

Fonte: INEP/MEC

Os resultados obtidos na Prova Brasil são relevantes por aferir o percentual de alunos que chega ao 5º ano do Ensino Fundamental com o aprendizado considerado adequado.

Em 2011, dos 91 alunos da escola em questão que realizaram a prova, 37 alunos aprenderam o adequado para a resolução de problemas e 44 alunos aprenderam o adequado para leitura e interpretação de textos até o 5º ano, ou seja, mesmo com taxas altas de distorção idade-série ao longo do Ensino Fundamental e, especificamente no 5º ano, mais de 50% dos alunos que realizaram a prova não aprenderam o adequado para série em que se encontravam. Em 2009, quando 120 alunos realizaram a prova, o índice foi ainda menor, 39% dos alunos aprenderam o adequado para leitura e interpretação de texto e 36% o adequado para resolução de problemas.

Seja no documento norteador da prática pedagógica da escola ou em ações provenientes da Secretaria Municipal de Ensino e da comunidade escolar, existe uma preocupação por parte dos atores responsáveis pela educação ofertada quanto ao rendimento escolar dos alunos.

Essa questão pode ser o resultado de um somatório de fatores que não debruçam apenas nas ações de dimensão intraescolar. Ainda que existam estas variáveis de fatores que influenciam o processo formativo dos alunos não podemos deixar de destacar a condução das intervenções pedagógicas na busca pela educação de qualidade.

A média de algumas variáveis socioeconômicas apontadas no Projeto Político Pedagógico da escola aponta que 28% das famílias recebem o Bolsa Família, ou seja, são famílias que contam com renda mensal de até R\$ 140,00 (cento e quarenta reais) por pessoa, 31,8% sobrevivem com um salário mínimo, 46% dos pais possuem apenas o Ensino Fundamental, e parte significativa não é letrada. 33,9% das crianças não residem com pai e mãe, morando com apenas pai ou mãe,

com avós ou outros familiares, 78% dos pais estão empregados, 12% estão atualmente desempregados e 10% optaram por não responder ao questionário.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, promulgada em 1990, afirma que para que a educação básica se torne equitativa, é preciso oferecer a todos a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. O compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido inclusive com os grupos ditos excluídos. (UNESCO, 1990, p. 3).

Estas possibilidades incluem o direcionamento das políticas públicas e de ações do município e da escola que atenda a demanda vulnerável presente na instituição de ensino, mas como já destacado, inclui a influência e o direcionamento do trabalho desenvolvido pelo professor.

Tratando especificamente do trabalho intersetorial no município de Pinhais, a parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED) é fundamental para que o trabalho desenvolvido por ambas seja estratégico e compreenda a contribuição de profissionais com distintas capacidades técnicas.

### 3.2 O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS E SEU PÚBLICO

O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) é um sistema público que organiza as ações da assistência social em dois tipos de proteção social: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial. A Proteção Social Básica é destinada à prevenção de riscos sociais e pessoais, por meio da oferta de programas, projetos, serviços e benefícios a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social.

A Proteção Social Básica dedica-se, segundo a Política Nacional de Assistência Social, ao seguinte público:

Á população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos - relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras). (BRASIL, 2005, p.33).

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é ofertado na Proteção Social Básica, realizado em grupos e organizado de modo a garantir

aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias realizado pelo Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), prevenindo a ocorrência de situações de vulnerabilidade e risco social. Pode ser ofertado nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), em outras unidades públicas ou em entidades privadas sem fins lucrativos, desde que referenciadas ao CRAS.

No município de Pinhais o SCFV é organizado a partir dos territórios de abrangência dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). O município conta com quatro destes equipamentos distribuídos nas regiões Norte, Sul, Leste, Oeste. Cada CRAS possui uma equipe técnica composta por Assistente Social, Psicólogo e Pedagogo.

A composição da equipe de referência para a oferta do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças entre 7 e 14 anos, priorizado neste estudo, é composta por um Técnico de Referência, profissional de nível superior do CRAS (Pedagoga) e um Facilitador de Oficinas, função exercida por profissional com formação mínima em nível médio, responsável pela realização de oficinas de convívio por meio de esporte, lazer, arte e cultura.

A flexibilidade e autonomia na organização da oferta do SCFV, de acordo com as características locais de vulnerabilidade e risco e as situações prioritárias nele identificadas, são garantidas pelo Reordenamento do SCFV publicado em 2013, que possibilita ao município a flexibilização da composição dos grupos por faixa etária.

O Reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) que busca unificar as regras para o serviço, garante a oferta do SCFV para usuários identificados nas situações prioritárias. O público prioritário do SCFV compreende usuários em situação de isolamento; trabalho infantil; vivência de violência e ou negligência; fora da escola ou com defasagem escolar superior a dois anos; em situação de acolhimento; em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto; egressos de medidas socioeducativas; situação de abuso e ou exploração sexual; com medidas de proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); crianças e adolescentes em situação de rua e vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência. O Reordenamento, porém atenta para a possibilidade de continuidade no serviço para usuários que em algum momento chegou a participar de grupos, mesmo sem apresentação de perfil definido como prioritário.

O trabalho ocorre em grupos e o acesso acontece por procura espontânea, busca ativa, encaminhamento da rede socioassistencial e por intermédio do trabalho interdisciplinar, onde o profissional, Psicólogo, Assistente Social e/ou Pedagogo identifica o perfil prioritário da criança/ família realizando as orientações e apresentado a proposta de atendimento no SCFV.

O município totaliza a oferta de 200 vagas, 100 no período da manhã e 100 no período da tarde. Cada Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) do município de Pinhais disponibiliza 25 vagas por turno.

Os atendimentos ocorrem uma vez por semana, nos turnos da manhã e tarde, cada período de atendimento tem duração de três horas. Para cada encontro é destinada uma hora de atendimento com o Pedagogo e duas horas para o trabalho desenvolvido pelo Facilitador de Oficinas.

As intervenções propostas por estes profissionais são pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. O trabalho desenvolvido pelo Pedagogo segue ainda as temáticas apresentadas no projeto do município elaborado para orientar as práticas voltadas ao SCFV.

As temáticas abordadas nos encontros são: Infância /Adolescência e Esporte e Lazer, Ludicidade e Brincadeiras; Infância/adolescência e Direitos Humanos e Socioassistenciais; Infância/adolescência e Saúde; Infância/adolescência e Trabalho; Infância/Adolescência e Cultura e Infância/adolescência e Meio Ambiente.

As ações de ambos os profissionais buscam atender os objetivos do serviço, seja, assegurar espaços de convívio familiar e comunitário e o desenvolvimento de relações de afetividade e sociabilidade; valorizar a cultura de famílias e comunidades locais pelo resgate de suas culturas e a promoção de vivências lúdicas; desenvolver o sentimento de pertença e de identidade e promover a socialização e convivência

O estudo em questão focará as ações desenvolvidas no âmbito do CRAS Norte que em 2013, iniciou o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no mês de maio. O começo do trabalho com o SCFV teve como preocupação central, manter as crianças e adolescentes frequentando o serviço e fazer com que vissem nos profissionais inseridos no CRAS e no equipamento um atrativo onde pudessem interagir e contar com o apoio que precisassem e, a partir daí surgir a

consequente interação e construção dos conhecimentos propostos nas temáticas e nos objetivos propostos no Reordenamento do SCFV.

Os registros de frequência mensal indicam que o primeiro mês de atendimento contou com dezesseis matriculas no período da manhã e vinte no período da tarde. Na medida em que as crianças e adolescentes conheciam os profissionais, o espaço e a proposta, adquiriam maior habilidade em lidar com suas especificidades, compartilhá-las com a pessoa de referência e o vínculo se fortalecia ao longo dos encontros. Percebeu-se que mais do que preocupar-se com a participação, as crianças precisavam observar-se no processo e compactuar com o objetivo do serviço, sentindo-se assim motivadas.

Participar não se restringe a aderir, pressupõe o compartilhar, o pôr-se em movimento, o que exige a motivação para um objetivo. Assim, participação pode ser um qualificativo da convivência, uma visão ampliada que inclui estar, posicionar-se nas decisões que lhe diz respeito (BRASIL, 2013, p. 32-33).

O primeiro horário, destinado ao atendimento da Pedagoga, orientou-se por meio de sequências didáticas na qual as aulas eram planejadas e encadeadas umas às outras, orientadas pelas temáticas e participação efetiva das crianças e adolescentes.

Por tratar-se de um grupo composto por crianças e adolescentes de diferentes idades tornava-se necessária a aproximação dos profissionais que buscavam compreender a necessidade individual das crianças e adolescentes, por meio de uma atitude acolhedora e inclusiva.

Construir e sustentar vínculos pressupõe, portanto a aproximação de conteúdo e método, pois na medida em que os profissionais, no próprio serviço e por meio da sua intervenção, tornam-se referência e constroem vínculos - do profissional com o sujeito e dele no grupo e do grupo entre si (grupo convivente) – ele também fomenta a ampliação e diversificação dos vínculos e das relações desse sujeito (BRASIL, 2013, p.42).

Foi preciso possibilitar o fazer, criar as condições para o aprendizado das crianças a partir de suas possibilidades, uma ação conjunta, um diálogo entre elas e o Técnico de Referência. Assim eram ajustadas as propostas, redesenhadas pelo posicionamento das crianças e pela observação do profissional quanto ao envolvimento e retorno do grupo pensando na totalidade sem perder de vista a construção pessoal de cada criança e adolescente.

Os primeiros encontros pautaram-se pela sequência didática que visava a apresentação e integração das crianças e adolescentes, conhecer a finalidade e expectativas em relação ao SCFV, perceber a importância de cada integrante dentro do grupo e aprofundar a percepção que eles tinham sobre de si mesmo. Para tanto as obras de autorretrato do pintor holandês Vincent Van Gogh foram apresentadas e os alunos puderam criar seus próprios autorretratos com materiais diversos e em amplo espaço. As criações foram expostas e os alunos puderam apresentar-se aos demais colegas indicando como tentaram realizar a representação de si. Posteriormente puderam trocar com seus pares os trabalhos analisando a importância de cada aluno para o grupo. O trabalho favoreceu o vínculo entre os alunos e entre os alunos e a Pedagoga que participava ativamente das ações, condição essencial para o desenvolvimento do trabalho com o SCFV.

Cada encontro contava com uma roda de conversa no início e no encerramento do horário de atendimento, onde as crianças e adolescentes contribuíam para condução/ recondução dos encontros seguintes.

Por meio do vínculo e do trabalho contínuo com as crianças e adolescentes, a Pedagoga, Técnica de Referência do Serviço, aproximava-se de seu público alvo e de suas famílias o que possibilitava as intervenções no contexto de vulnerabilidades sociais e a prevenção de situações de exclusão e risco viabilizado pelo trabalho da equipe multidisciplinar.

Os trabalhos de autorretrato indicaram a dificuldade que algumas crianças e adolescentes tinham de aceitar suas características físicas, pois tentavam esconder a produção elaborada, misturando a imagem com a de outros colegas. Ao retratarem como imaginavam-se no futuro, algumas crianças e adolescentes optavam por características físicas distintas as suas. Em momentos como este, a Psicóloga do Cras participava e orientava o trabalho da Pedagoga.

A Psicóloga do Centro de Referência de Assistência Social (Cras) acompanhava mensalmente os grupos com uma estagiária de Psicologia, abordando temas como a autoestima, a família e a comunidade, conhecendo o histórico das crianças e de suas famílias. As trocas entre a Técnica de Referência e a Psicóloga aconteciam ao final do atendimento. Durante a realização dos encontros foram utilizadas pela Psicóloga algumas estratégias como brincadeiras, histórias, desenhos e atividades. As crianças apresentavam questões familiares e de relacionamento entre pares que foram trabalhadas durante os encontros.

O vínculo e a afetividade foram fundamentais para que as demandas surgissem, para que a prevenção de situações pudesse ocorrer, para atuação dos profissionais de outras áreas, para se estabelecer o diálogo e despertar o interesse no desenvolvimento das atividades de convivência e socialização.

As ações buscavam valorizar a identidade cultural, os modos de vida, saberes e fazeres das crianças e dos adolescentes. A cada encontro, a Pedagoga interessava-se por fatos, notícias, conversas e situações relevantes que ocorriam no espaço onde os alunos viviam. Parte significativa do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi discutida tendo como parâmetro as situações apresentadas pelos alunos. Os planos de aula passavam a prever a demanda apresentada pelo grupo, assim passavam a conhecer seus direitos e deveres por meio da confecção de jogos, teatro de fantoches e outras estratégias que culminavam na troca do conhecimento obtido com os familiares em momentos em que eram convidados para fazer parte dos encontros e do espaço.

O Facilitador de Oficinas teve fundamental importância para o trabalho. Após o primeiro horário de atendimento, a Pedagoga organizava o grupo para a atividade desenvolvida por este profissional que envolvia a prática da capoeira. A duração do trabalho era de duas horas e neste período a Pedagoga interagiu e contribuiu para o desenvolvimento harmonioso do trabalho. Os pais tinham a liberdade de participar e acompanhar os atendimentos.

Durante os meses que seguiam o número de crianças e adolescentes que frequentavam o SCFV aumentava. Em dezembro do mesmo ano, cinquenta e quatro crianças foram atendidas.

A entrevista com os profissionais do Cras indicou que na composição dos grupos existe uma demanda significativa de crianças matriculadas na escola municipal próxima ao equipamento. Foi pela percepção da presença de público semelhante durante a execução do SCFV que priorizou-se a análise das ações pedagógicas realizadas neste serviço.

Há, também, o reconhecimento dos limites do SCFV, já que as ações intersetoriais restringem-se a demandas do Conselho Tutelar e a reuniões esporádicas de Rede de Apoio, inexistindo a articulação do trabalho desenvolvido no Cras com o SCFV e as escolas presentes no mesmo território.

Os depoimentos destacam a importância da existência de troca e articulação de procedimentos e ações profissionais que visam o atendimento a mesma demanda.

No processo das atividades de convivência e socialização foi proposto aos pais e responsáveis, o preenchimento de questionário onde apontaram, dentre outros fatores, seus posicionamentos quanto ao Serviço ofertado e os benefícios do SCFV para as crianças e adolescentes.

Os questionários evidenciaram a percepção dos pais e responsáveis quanto aos benefícios das práticas de capoeira, o gosto das crianças pelo espaço de convivência, melhoras em padrões de comportamento (disciplina, concentração, ansiedade), nas relações com o outro (sociabilidade), inclusive no âmbito da escola.

Os relatos das crianças e adolescentes revelavam a compreensão que tinham das temáticas trabalhadas nos encontros e a exposição oral de seus registros possibilitava o conhecimento das diversas impressões ao grupo mostrando o importante papel do atendimento para o desenvolvimento intelectual das crianças e adolescentes e para sua socialização.

A experiência profissional nos dois espaços, escola e Cras, possibilitou este entendimento e a possibilidade de perceber, por meio da prática afetiva, do vínculo e do trabalho interdisciplinar que as interações entre as crianças e seu mediador, é condição necessária para a produção de conhecimentos, para permanência e visibilidade desta camada da população que encontra-se em situação de vulnerabilidade já que a participação no SCFV não é forçosa nem vinculada à benefícios assistenciais e sim voluntária.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dados fornecidos pelo INEP evidenciam que ainda há uma série de desafios a serem superados, entre os quais pode-se destacar as elevadas taxas de distorção idade-série dos alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental da escola em questão. O objetivo do trabalho foi identificar os percentuais ao longo de quatro anos, comparar e buscar subsídios que evidenciassem, dentre a existência de outros fatores, a influência da taxa de distorção idade-série com o contexto sociocultural e a ausência de estratégias específicas para atender a demanda vulnerável. Além disto, foi apresentada a experiência no mesmo município com

crianças em situação de vulnerabilidade onde pode-se constatar a afetividade, o vínculo e o trabalho da equipe multidisciplinar como fatores fundamentais para a compreensão das temáticas apresentadas, a participação da família e a permanência das crianças e adolescente no SCFV onde a participação é voluntária.

Os resultados deste trabalho contribuem para o debate sobre a questão do ensino ofertado às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, pois evidencia o problema dos altos níveis de distorção idade-série de alunos oriundos deste contexto. Aponta ainda a possibilidade de identificar os canais de comunicação da escola, seja com a rede de apoio local ou com serviços ofertados por outros setores como o da Assistência Social.

O aprofundamento dos estudos nesta área pode levar a uma melhor compreensão deste problema educacional, auxiliando em práticas efetivas que contribuam para a melhoria do ensino ofertado principalmente nas regiões mais vulneráveis. Cabe ainda a análise do impacto do serviço na educação das crianças e em seu vínculo familiar.

## **5 REFERÊNCIAS**

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, G. M.; PINHEIRO, L. C. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** Brasília: UNESCO/ BID, 2002.

AHLERT, M. Vulnerabilidade social e educação. **Revista Salto para o Futuro.** Ano XX, Boletim 19, p. 1-28, nov. 2010.

ALVES-MAZZOTI, A.J. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa,** v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Secretaria Nacional de Assistência Social, 2013.

BRASIL. **Passo a passo do reordenamento do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2013.

BRASIL. **Política nacional de assistência social PNAS/2004: norma operacional básica – NOB/SUAS**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome, 2005.

BRASIL. **Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças de até 06 anos e suas famílias**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento social e Combate a Fome, 2010.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7.ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25/04/2014.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F; SANTOS, C. A. **A qualidade da Educação: conceitos e definições**. Série Documental (INEP), v. 24, p. 7-33, 2007.

KOLL, M. O. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da Educação, São Paulo, p. 11-30, 2005.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J.M. (orgs.). **Interação escola família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SETÚBAL, M. A. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 228, p. 345-366, maio/ago. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.