



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

NUBIA FERNANDES DE ALVARENGA

**A INTERSETORIALIDADE COMO
ESTRATÉGIA DE PROTEÇÃO INTEGRAL:
UM ESTUDO DO TRABALHO DO PEDAGOGO NO
ATENDIMENTO À CRIANÇA NO MUNICÍPIO DE
LONDRINA - PR**

Londrina
2024



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2024

NUBIA FERNANDES DE ALVARENGA

**A INTERSETORIALIDADE COMO
ESTRATÉGIA DE PROTEÇÃO INTEGRAL:
UM ESTUDO DO TRABALHO DO PEDAGOGO NO
ATENDIMENTO À CRIANÇA NO MUNICÍPIO DE
LONDRINA - PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria José Ferreira Ruiz

Londrina
2024

NUBIA FERNANDES DE ALVARENGA

A INTERSETORIALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE PROTEÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO DO TRABALHO DO PEDAGOGO NO ATENDIMENTO À CRIANÇA NO MUNICÍPIO DE LONDRINA - PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria José Ferreira Ruiz
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Andréia Nunes Militão
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul -
UEMS

Prof.^a Dr.^a Dirce Aparecida Foletto de Moraes
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Ana Lucia Ferreira da Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 28 de fevereiro de 2024.

Dedico aos meus pais, Margarete e Marcelo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me sustentou até aqui, durante todo o processo, com saúde, sabedoria e muita força e fé nos meus objetivos.

Aos meus pais e meu irmão que sempre acreditaram e apoiaram meus sonhos, que me ouviram falar horas e horas, chorar e comemorar cada percurso, é tudo por vocês e para vocês, sem vocês eu não seria nada. Minhas inspirações de amor, honestidade, integridade e determinação.

Ao meu namorado e parceiro, que sempre esteve pronto para me ajudar e acalmar nos momentos difíceis, que enfrentou comigo os desafios e se tornou um grande incentivador e apoiador da defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

Aos meus avós, Maria e Luiz, as suas orações sempre foram sentidas nesse processo, cada vela acendida me manteve firme no propósito. Vó Diva e vô Moacir, espero que estejam acompanhando meus passos e estejam orgulhosos do caminho que construí, saudades.

A minha família e amigos, que compreenderam minha ausência e sempre me incentivaram, me motivando e acolhendo. Em especial à minha amiga Natalia.

A minha orientadora professora doutora Maria José Ferreira Ruiz, que é uma grande inspiração de profissional, pessoa e pesquisadora, que me mostrou o lado mais leve desse processo, mesmo com todos os prazos a se cumprir, que acolheu meus anseios e imaturidades e acreditou no meu potencial e na minha pesquisa.

As professoras Ana Lucia Ferreira da Silva, Andreia Nunes Militão e Dirce Aparecida Faletto de Moraes que aceitaram o convite para compor minha banca e com profissionalismo e excelência me auxiliaram a concluir esta pesquisa. Em especial externo meu agradecimento a professora Ana Lucia, que me acompanha e acredita no meu trabalho desde a graduação, sendo grande responsável pelos caminhos trilhados até aqui.

Aos professores da minha vida escolar e acadêmica, da escola pública e da universidade pública, que valorizam a educação e exercem seu trabalho e sua função com maestria.

A secretaria de educação e a secretaria de assistência social de Londrina, as unidades escolares e aos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos que permitiram a realização do trabalho de campo, com disponibilidade e solicitude.

As queridas profissionais entrevistadas aqui, meu agradecimento e

reconhecimento pelo trabalho exercido como coordenadoras e mediadoras, vocês são instrumentos de mudança e transformação na vida das crianças que atendem.

Por fim, externo meus agradecimentos a esta universidade pública, laica e de qualidade, que vivencia tempos sombrios, mas se mantém firme no propósito de formar grandes profissionais, serei sempre luta e resistência na defesa desta e de outras tantas instituições que cumprem sua função social, principalmente na vida da classe trabalhadora. A UEL resiste.

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.

Provérbio Africano

ALVARENGA, Nubia Fernandes de. **A intersetorialidade como estratégia de proteção integral**: um estudo do trabalho do pedagogo no atendimento à criança no município de Londrina – PR. 2024. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

A referida pesquisa apresenta como tema a política intersetorial, justificando-se pela busca em contribuir com a compreensão da intersetorialidade como estratégia de gestão das políticas de proteção integral para as crianças em situação de vulnerabilidade social. Analisando-se os setores da Educação e da Assistência Social e a figura do pedagogo como articulador das relações existentes, busca-se pontuar suas possibilidades e desafios na construção deste processo no município de Londrina/PR. Diante disso, a problemática da pesquisa concentra-se na questão: Em que medida se efetiva o trabalho do pedagogo na gestão e execução da intersetorialidade no município de Londrina, no atendimento à criança em situação de vulnerabilidade social? Para tanto, foi delimitado como objetivo geral: Compreender o trabalho do pedagogo na gestão e execução da intersetorialidade no município de Londrina/PR, na demanda pela proteção integral das crianças em situação de vulnerabilidade social, a fim de promover sua garantia. Concomitantemente aos objetivos específicos de: (I) Caracterizar a intersetorialidade a partir do contexto histórico e ideológico das políticas sociais no Brasil, delimitando sua concepção, seus limites e possibilidades; (II) Entender o papel do pedagogo na escola pública municipal de Anos Iniciais, a partir da função social da escola; (III) Entender o papel do pedagogo no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, na busca pela proteção social; e (IV) Identificar o trabalho do pedagogo na articulação, implantação e execução da intersetorialidade, envolvendo os setores de Educação e Assistência Social, no município de Londrina. Com o fim de atingir esses objetivos, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois busca contextualizar o fenômeno investigado e a problemática levantada a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo e dos dados teóricos e empíricos levantados e analisados, preocupando-se com fatos da sociedade, centrado na dinâmica das relações sociais. A partir desta abordagem, o trabalho foi desenvolvido em quatro etapas procedimentais: (1) pesquisa bibliográfica, (2) análise documental, (3) observação e (4) entrevistas semiestruturadas. Ao fim desta pesquisa, foi possível compreender a intersetorialidade e constatar que o município de Londrina, no atual governo municipal, tem avançado na sua utilização como estratégia de gestão, principalmente nos setores sociais em vista de assegurar a proteção integral das crianças que estão em situação de vulnerabilidade social, porém, tem enfrentado fragilidades na sua consolidação, por todos os setores, que enfrentam desde a dificuldade de compreensão do conceito, à forma de atuação na prática. Neste cenário, o setor da educação tem se destacado, a partir da figura dos professores mediadores facilitadores comunitário, que são, majoritariamente, pedagogos por formação e compreendem, a partir das formações continuadas ofertadas, as ações efetivas relacionadas a sua função e atuam junto aos pedagogos da assistência social, contribuindo no sentido de uma maior garantia dos direitos da criança.

Palavras-chave: Interseitorialidade. Vulnerabilidade Social. Pedagogo. Proteção Integral.

ALVARENGA, Nubia Fernandes de. **Intersectoral approach as a comprehensive protection strategy**: a study of the educator work in the service in child the city of Londrina – PR. 2024. 166pp. Dissertation (Master's degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

The theme of this research is intersectoral policy, and it is justified by the desire to contribute to an understanding of intersectoral approach as a management strategy for comprehensive protection policies for children in situations of social vulnerability. It analyzes the Education and Social Assistance sectors and the figure of the educator as an articulator of existing relationships, thus seeking to point out its possibilities and challenges in the construction of this process in the city of Londrina/PR. Before that, the research problem focuses on the question: To what extent is the work of the educator effective in the management and implementation of an intersectoral approach in the city of Londrina, in the care of children in situations of social vulnerability? In order to answer that question, the general goal was: To understand the work of the educator in the management and implementation of an intersectoral approach in the city of Londrina/PR, in the demand for comprehensive protection of children in situations of social vulnerability, to guarantee its access. In addition, the specific goals are: (I) Characterize intersectoral approach from the historical and ideological context of social policies in Brazil, discussing its conception, its limits and possibilities; (II) To understand the role of the educator in the Elementary School in a city public school, from the social function of the school; (III) To understand the role of the educator in the Service of Coexistence and Strengthening of Bonds, in the search for social protection; and (IV) To identify the work of the educator in the articulation, implementation and execution of an intersectoral approach, involving the Education and Social Assistance sectors, in the city of Londrina. In order to achieve these goals, the research has a qualitative approach, as it seeks to contextualize the phenomenon investigated and the problem raised from the perspective of the subjects involved in the process and the theoretical and empirical data collected and analyzed, concerned with facts of society, centered on the dynamics of social relations. Based on this approach, the work was developed in four procedural stages: (1) bibliographical research in texts and knowledge required in the scientific literature about the subject, (2) documentary analysis, given that the policies presented here are governed by legislation, deliberations, typifications, conceptions, work plans and pedagogical projects, (3) observation and (4) semi-structured interviews in the empirical spaces of this work, namely, one of the managers of the local Department of Education, two managers of the local Department of Social Assistance, two municipal schools in Londrina and two spaces that offer the Service of Coexistence and Strengthening of Bonds in partnership with the Londrina City Hall, totaling nine (9) interviews, four (4) of which were pedagogical coordinators, two (2) mediating teachers and three (3) managers. At the end of this research, it was possible to understand intersectorality and verify that the municipality of Londrina, in the current municipal government, has advanced in its use as a management strategy, mainly in the social sectors with a view to ensuring the full protection of children who are in situations of social vulnerability, however, has faced weaknesses in its consolidation, across all sectors, which range from difficulty in understanding the concept, to the way of acting in practice. In this scenario, the

education sector has stood out, based on the role of teachers who are mediators and Community facilitators, who are, for the most part, pedagogues by training and understand, based on the ongoing training offered, effective actions related to their role and work assistance pedagogues, contributing towards a greater guarantee of children's rights.

Key-words: Intersectoral Approach. Social Vulnerability. Educator. Comprehensive Protection.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma SMAS	105
Figura 2 – Configuração da diretoria conforme estudo	106
Figura 3 – Fluxograma de Prevenção ao Abandono e à Evasão Escolar na Rede Municipal de Educação de Londrina – Pr.....	131
Figura 4 – Fluxograma de Notificação de Violência da Rede Municipal de Educação de Londrina	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama Geral.....	23
Quadro 2 – Agrupamento de dois descritores.....	23
Quadro 3 – Agrupamento de três descritores	24
Quadro 4 – Resultados em destaques.....	25
Quadro 5 – Cronograma de observações e entrevistas.....	32
Quadro 6 – Documentos Seção 2	36
Quadro 7 – Documentos Seção 3.....	66
Quadro 8 – Organização Secretaria de Educação de Londrina.....	82
Quadro 9 – Documento seção 4	91
Quadro 10 – Instituições que ofertam SCFV em parceria com o município de Londrina	107
Quadro 11 – Linguagens Instituição A	112
Quadro 12 – Funções e letras correspondentes.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
SMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
COMAI	Coordenadoria de Mediação e Ação Intersetorial
PMFEC	Professor Mediador, Facilitador Escolar e Comunitário
SIVE	Sistema de Informação sobre Violência na Escola
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
CF	Constituição Federal
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
OSC	Organização da Sociedade Civil
BDTD	Base Digital de Teses e Dissertações
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
CMDCA	Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente
PIAPC	Plano Individual de Atividades Pedagógicas Complementares
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CMEL	Conselho Municipal de Educação de Londrina
PPP	Projeto Político Pedagógico
CEPAS	Centro Esperança por Amor Social
SUAS	Sistema Único da Assistência Social
CNAS	Conselho Nacional da Assistência Social
PSB	Proteção Social Básica

PAIF	Proteção e Atendimento Integral à Família
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
BPC	Benefício de Prestação Continuada
NOB	Norma Operacional Básica
IRSAS	Informatização da Rede de Serviços de Assistência Social

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
2	DIREITO DA CRIANÇA E INTERSETORIALIDADE: UMA POLÍTICA DE PROTEÇÃO INTEGRAL?	36
2.1	POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO: DO QUE ESTAMOS FALANDO?	36
2.1.1	Da Invisibilidade ao Direito	40
2.2	POLÍTICA INTERSETORIAL: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES.....	49
2.3	TERRITORIALIZAÇÃO: A POLÍTICA NO MUNICÍPIO DE LONDRINA	58
3	ESCOLA PÚBLICA E POLÍTICA DE PROTEÇÃO SOCIAL	66
3.1	A ESCOLA PÚBLICA DE ANOS INICIAIS	66
3.2	O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA PÚBLICA.....	77
3.3	MAPEANDO LONDRINA: PELOS OLHOS DA EDUCAÇÃO	81
4	SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS: POLÍTICA DE INTERSETORIALIDADE.....	91
4.1	POLÍTICA DE PREVENÇÃO E PROTEÇÃO?.....	91
4.2	O TRABALHO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULO.....	96
4.3	MAPEANDO LONDRINA: PELOS OLHOS DA ASSISTÊNCIA	104
5	A INTERSETORIALIDADE NAS POLÍTICAS DE PROTEÇÃO EM LONDRINA.....	114
5.1	ARTICULADORES DA INTERSETORIALIDADE: OS PROFISSIONAIS DOS DIVERSOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO, SUAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS	115
5.2	CONTRIBUIÇÕES, PROPOSTAS E RUPTURAS DA INTERSETORIALIDADE COMO POSSIBILIDADE DE GARANTIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA NO MUNICÍPIO DE LONDRINA/PR.....	122
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135

REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	148
APÊNDICE A – Roteiro Entrevistas Semiestruturada - Pedagogas	149
APÊNDICE B – Roteiro Entrevistas Semiestruturada – Gerentes / Coordenadoria	151
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	152
ANEXOS	156
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	157
ANEXO B – Roteiro para Estudo de Caso.....	163
ANEXO C – Roteiro para Elaboração do Plano Intersetorial de Acompanhamento.....	165

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida no âmbito das atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. A partir de inquietações pessoais, surgidas durante os anos do curso de graduação em Pedagogia e que contribuíram para a organização do Trabalho de Conclusão do Curso (2021) intitulado “A política de atendimento para a criança e para o adolescente em situação de vulnerabilidade social no município de Londrina - PR”, o que cooperou para o conhecimento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos como política de prevenção e proteção à vulnerabilidade social de crianças e adolescentes, observou-se este serviço, também, como importante espaço de atuação do pedagogo na rede de proteção à criança e ao adolescente.

A partir disto, o intuito do referido trabalho de conclusão foi conhecer esses espaços, mapeá-los e compreender o trabalho dos pedagogos nesta esfera, visto que a atuação destes fora do ambiente escolar é pouco abordada na Universidade, despertando assim a justificativa profissional desta temática.

Concomitantemente, o TCC suscitou diversas inquietações acerca dos desdobramentos deste espaço e, principalmente, sobre sua relação com a educação escolar, visto que as crianças e adolescentes que são atendidos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, alocado na assistência social, também frequentam a Escola, alocada na educação, normalmente do mesmo território, com os profissionais que, por vezes, receberam a mesma formação inicial na graduação de Pedagogia.

Entretanto, para esta dissertação, o objeto foi sendo afinado, com a intenção de apresentar um objetivo em comum das políticas de educação e assistência social na proteção das crianças, principalmente aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Para tanto, é importante compreender e contextualizar essa temática.

No Brasil, historicamente, as crianças – sujeitos desta dissertação – só passaram a ser considerados sujeitos de direitos a partir da Constituição Federal de 1988, a qual foi promulgada em clima de tensionamento entre projetos societários, que influenciaram os caminhos da Constituição, levando em consideração a saída do país de um regime ditatorial e a busca por um Estado democrático de direito.

Sendo assim, o documento apresenta o Estado, a família e a sociedade como os provedores da proteção dos direitos integrais para crianças e adolescentes, independente da sua classe social.

Em vista disso, foram constituídas políticas específicas que atendessem não somente a sociedade de forma geral, mas que considerassem também as diversas demandas das crianças e adolescentes, tais como saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária, entre outros.

Dito isso, na sequência da CF/1988, outras leis foram elaboradas, como por exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, concebida como uma lei geral para esse público, que traz a importante delimitação da faixa etária: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990).

Houve ainda a promulgação de outras leis mais específicas para cada setor da sociedade, as quais também contemplam em seus textos as crianças e adolescentes e sua proteção integral, como a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), em 1993, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, em 1996.

O ECA cita, no texto de seu artigo 86, que “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (Brasil, 1990). Ou seja, delegando a responsabilidade por prover essa proteção aos diversos setores da sociedade.

Os documentos CF/88, ECA/90 e principalmente o LOAS/93, apontam também a questão da articulação e relação intersetorial dos setores responsáveis pelos serviços públicos, a fim de alcançar os objetivos e buscar sanar as fragilidades das políticas de proteção à criança e ao adolescente de forma intersetorial. Entretanto, as políticas interssetoriais também emergem nesse contexto como mecanismos de flexibilização das fontes de financiamento das políticas educacionais. Para tanto,

O Sistema Nacional de Educação propõe serviços de apoio e orientação aos estudantes com o fortalecimento de políticas

intersetoriais de saúde, assistência e outros, para que, de forma articulada, assegurem à comunidade escolar, direitos e serviços da rede de proteção. (Brasil, 2010, p. 26).

Importante ressaltar que tais tópicos mais tarde irão configurar o Plano Nacional de Educação, 2014-2024.

Visto isso, essa pesquisa abordará como tema a política de intersetorialidade, entendida aqui como a articulação entre as diferentes áreas/setores e/ou também como estratégia de gestão pública “[...] a ser adotada para atuar contra as iniquidades sociais” (Monnerat; Souza, 2009, p. 203), a qual se utiliza da rede de proteção como uma condução do trabalho social, numa realidade que é complexa pela sua própria questão social.

Questão social essa entendida aqui a partir da categoria dos escritos de Marx e Engels, como sendo um “produto social historicamente determinado pelo modo de produção capitalista e pelas lutas modernas do movimento operário” (Castelo, 2010, p. 86). Ou seja, configura-se como uma categoria que demonstra a contradição fundamental do modo de produção capitalista, visto que nesta lógica os trabalhadores produzem as riquezas, mas não usufruem delas.

Sendo assim, compreende os aspectos de desigualdade social, exclusão, vulnerabilidade social, privação e violação de direitos de diversas naturezas, tais como: trabalho infantil, abuso sexual, abandono, situação de rua, pobreza extrema, entre outros.

Diante disso, de acordo com Monnerat e Souza (2009), a caracterização da intersetorialidade está no reconhecimento dos limites de poder e de atuação dos setores, neste caso, da educação e assistência social de formas isoladas e ainda do planejamento conjunto, como síntese de conhecimentos diversos para atuar sobre problemas concretos relacionados às situações de vulnerabilidade social¹ e alcançar melhores resultados na prevenção e proteção de crianças e adolescentes.

Para tanto, o estudo versa a respeito do trabalho do pedagogo na articulação da intersetorialidade, em sua atuação nas escolas públicas do município de Londrina e nas instituições que ofertam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, considerando que, de acordo com Libâneo (2005), o pedagogo é um

¹ Vulnerabilidade é “qualidade de vulnerável”, ou seja, o lado fraco de um assunto ou questão, ou o ponto por onde alguém pode ser atacado, ferido ou lesionado, física ou moralmente, por isso mesmo, vulnerabilidade implica risco, fragilidade ou dano (Observatório das Metrópoles, 2009, p. 8, apud Brasil, 2017, p. 40).

profissional detentor de um amplo leque de práticas educativas. Ainda em consonância com Libâneo (2001, p. 11):

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Dessa forma, faz-se relevante apontar que, a partir do documento, espera-se que o pedagogo seja um profissional apto para atuar nos dois espaços, visto que a Diretriz Curricular Nacional do curso de Pedagogia (DCNP), Resolução CNE/CP de 15 de maio de 2006, a qual segue em vigor no território nacional, apresenta em seu inciso IV do art. 5 que o pedagogo deve, após sua formação acadêmica, estar apto para “IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (Brasil, 2006, p. 2), e o inciso orienta “XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares” (Brasil, 2006, p. 2) e, ainda, o inciso XIV aponta a questão da valorização dos espaços não escolares.

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (Brasil, 2006, p. 2-3).

Desta forma, entende-se que o curso de formação inicial em Pedagogia, deveria habilitar o futuro pedagogo para atuar, tanto na escola de educação básica, como em instituições de educação não-formal, levando em consideração que ambos os espaços pressupõem uma intencionalidade pedagógica, diante da qual o profissional pedagogo poderá atuar, em vista da sua formação, desde as diretrizes de 2006.

Contudo, a discussão sobre a inserção da educação não formal (não escolar) nos cursos de pedagogia no Brasil são anteriores à DCNP de 2006. De acordo com Gohn (2020), desde meados de 1990, os cursos passaram a adotar em seus

currículos a educação não formal, e mais pontualmente em 1999, ocorre a introdução da disciplina na graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, resultando de uma revisão curricular.

Gohn (2020, p. 2) complementa que “[...] este fato demarca um novo campo/área do conhecimento que se institucionalizou nos cursos de educação e/ou pedagogia”. A autora prossegue: “A reformulação serviu de base, posteriormente, para a introdução da disciplina em outras universidades” e “[...] No ano seguinte a disciplina foi introduzida na Pós-graduação da FE/Unicamp (Gohn, 2020, p. 2). Entretanto, ainda na atualidade, não são todos os cursos no Brasil que trazem em suas grades curriculares essa demanda².

A partir deste pressuposto de ampliação do campo de atuação do pedagogo, que inclui a possibilidade de exercício profissional em espaços formais e não-formais, associado à necessidade de institucionalizar políticas de garantia dos direitos de crianças e adolescentes, impulsionaram a Secretaria Municipal de Educação de Londrina a instituir a figura do professor mediador escolar e comunitário, por meio da Lei nº 12.988 de 20 de dezembro de 2019, a qual prevê um profissional pedagogo e/ou professor licenciado com Formação de Docentes ou Normal Superior, do quadro de professores concursados da rede municipal.

Este profissional é responsável, dentre muitas outras atribuições, por mediar o diálogo com todos os segmentos integrantes do ambiente escolar e do território em que se encontra inserido, articulando ações com outros serviços (Assistência Social, Saúde, Conselho Tutelar, Ministério Público e outros, que atuam na rede de proteção de crianças e adolescentes) a fim de acompanhar se os direitos sociais estão sendo de fato assegurados, o que no âmbito da educação representam o acesso, a matrícula e a permanência na escola, bem como o direito à proteção e à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, conforme preconiza o ECA. Cabe, no entanto, problematizar a realidade do trabalho deste profissional, diante da multiplicidade das ações atribuídas a ele.

Nesta mesma direção, o município de Londrina apresenta no chamamento de parcerias de 2022 a possibilidade de atuação de um pedagogo na equipe técnica e gestora dos espaços que ofertam a política do Serviço de Convivência e

² Essa afirmativa não será amplamente discutida com levantamento de dados, pois a discussão se afastaria do objeto de estudo desta pesquisa.

Fortalecimento de Vínculos com menos de 80 metas, e a obrigatoriedade deste profissional nos espaços a partir de 80 metas, validando assim a necessidade deste profissional no espaço não formal para o município.

Para tanto, definiu-se como objeto de pesquisa o trabalho do pedagogo na implementação e gestão da intersetorialidade, tendo em vista os aspectos históricos e ideológicos e sua construção como política, no município de Londrina.

Sendo assim, o problema de pesquisa é formulado da seguinte maneira: em que medida se efetiva o trabalho do pedagogo na gestão e execução da intersetorialidade no município de Londrina, no atendimento à criança em situação de vulnerabilidade social? Assim, em busca de responder este questionamento, chegou-se ao objetivo geral: compreender o trabalho do pedagogo na gestão e execução da intersetorialidade no município de Londrina/PR, na demanda pela proteção integral das crianças em situação de vulnerabilidade social, a fim de promover sua garantia.

Os objetivos específicos são: (I) Caracterizar a intersetorialidade a partir do contexto histórico e ideológico das políticas sociais no Brasil, delimitando sua concepção, seus limites e possibilidades; (II) Entender o papel do pedagogo na escola pública municipal de Anos Iniciais, a partir da função social da escola; (III) Entender o papel do pedagogo no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, na busca pela proteção social; e (IV) Identificar o trabalho do pedagogo na articulação, implantação e execução da intersetorialidade, envolvendo os setores de Educação e Assistência Social, no município de Londrina.

A partir das primeiras delimitações do objeto e com a finalidade de conhecer o que existe na literatura sobre a temática que envolve esta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sem recorte de tipo, em que foram pesquisadas e recuperadas tanto dissertações como teses, com enfoque nos seguintes descritores: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; Escola Municipal; Intersetorialidade e Trabalho do Pedagogo (Quadro 1).

Quadro 1 – Panorama Geral

Descritores	Número de trabalhos encontrados
Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos	76
Escola Municipal	12.379
Intersetorialidade	1.293
Trabalho do Pedagogo	25.707

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os estudos levantados apresentam várias abordagens da temática, o que coloca em evidência os diversos caminhos percorridos pelos pesquisadores no cenário nacional de teses e dissertações. Sendo assim, levando em consideração essas características e se tratando de descritores que possibilitam diversas frentes de pesquisas, foi realizado o agrupamento de dois descritores, na busca pelo recorte mais próximo da área da intersectorialidade na educação e assistência (Quadro 2). Os descritores foram organizados da seguinte forma: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – Escola Municipal; Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – Trabalho do Pedagogo; Intersetorialidade – Trabalho do Pedagogo.

Quadro 2 – Agrupamento de dois descritores

Descritores	Número de trabalhos encontrados
Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – Escola Municipal	3
Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – Trabalho do Pedagogo	8
Intersetorialidade – Trabalho do Pedagogo	55

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir desses resultados ainda não foi possível delimitar os trabalhos com o objetivo próximo do referido estudo, visto que aparecem diversos contextos que não explicitam a relação entre assistência e educação, ou mesmo o papel do pedagogo na política de intersectorialidade. Portanto, foi delimitado o agrupamento de três

descritores, distribuídos como: Intersetorialidade – Escola Municipal – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; Intersetorialidade – Trabalho do Pedagogo – Escola Municipal; Intersetorialidade – Trabalho do Pedagogo – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

Quadro 3 – Agrupamento de três descritores

Descritores	Número de trabalhos encontrados
Intersetorialidade – Escola Municipal – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos	1
Intersetorialidade – Trabalho do Pedagogo – Escola Municipal	14
Intersetorialidade – Trabalho do Pedagogo – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos	0

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Analisando os resultados mais delimitados, foi possível identificar de forma geral as pesquisas encontradas, selecionando quais se aproximam mais dos objetivos iniciais deste trabalho. No primeiro grupo de descritores o único resultado aparece repetidamente no segundo grupo, que conta com quatorze (14) resultados, sendo seis (6) da área da saúde, (1) um da assistência social e sete (7) da educação e, dentre esses, dois (2) da educação física e um (1) das artes que não contemplavam nenhum dos descritores. Visto isso, foram selecionados para análise apenas os quatro (4) da área da educação e o único (1) da assistência, uma vez que o foco é o trabalho do pedagogo e não do docente licenciado de educação física e/ou artes, como consta nos demais trabalhos.

Deste modo, as cinco (5) pesquisas apresentadas no Quadro 4, disposto a seguir, foram analisadas de acordo com os seguintes elementos: Título; Autor; Tipo (dissertação ou tese); Ano; Universidade; Programa; Objetivo Geral; Palavras-chave e Procedimentos Metodológicos.

Quadro 4 – Resultados em destaques

Título	Autor	Tipo	Ano	Universidade	Programa	Objetivo Geral	Palavras-chave	Procedimentos Metodológicos
1- Proteção às crianças e aos adolescentes em processo de escolarização à luz dos direitos humanos: o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos.	Maria do Socorro Estrela Lopes	Dissertação	2014	Universidade Federal da Paraíba	Direitos Humanos	Analisar, à luz dos direitos humanos, os efeitos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), no processo de escolarização dos alunos (as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Arnaldo Bonifácio, localizada na comunidade rural de Odilândia, mediante análise dos seguintes indicadores: inserção, permanência, e frequência na escola e no SCFV; índices de aprovação, reprovação e interesse dos alunos na escola; e a intersetorialidade entre as políticas.	Processo de escolarização; Serviços de proteção infanto-juvenil; Trabalho infanto-juvenil	Caráter qualitativo; análise de conteúdo Bardin; entrevista semiestruturada; análise documental.
2- As políticas compensatórias e seus impactos na educação: o caso da Três Barras do Paraná	Inédia Adriani Bortolanza	Dissertação	2020	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel	Educação	Identificar as interferências que essas políticas e a proposta de atendimento setorial partilhada causam na qualidade do ensino, oferecendo alguns subsídios para a discussão acerca das implicações que acarretam à educação.	Pedagogia Histórico-Crítica; Programa Saúde na Escola; Educação Compensatória; Intersetorialidade	Pesquisa bibliográfica e documental fundamentada na Pedagogia Histórico Crítica, que adota como método o Materialismo Histórico-Dialético.
3- Possibilidades e limites do currículo escolar frente a situações de violência doméstica contra crianças e adolescentes: um estudo no Ensino Fundamental I da	Juliana Fonseca de Oliveira Nari	Dissertação	2013	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação	Apontar as possibilidades e os limites do currículo escolar em relação à identificação de situações de violência doméstica contra crianças e adolescentes (VDCA)	Prática curricular; Violência doméstica; Sistema de Garantia de Direitos; Ensino Fundamental I	Pesquisa qualitativa. análise de dados; análise documental; sessões de grupos focais.

rede municipal de Osasco (SP)								
4- Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisa da infância: uma proposta de política pública para continuidade das ações educacionais da rede municipal de Jundiaí	Vasti Ferrari Martins	Dissertação	2021	Universidade Estadual de Campinas	Educação	Registrar o processo de constituição do Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância (CIEMPI), no município de Jundiaí-SP, como um projeto intersetorial para dialogar sobre e pensar a complexidade da infância.	Reggio Emilia; Infância; política pública; inovação; prática democrática.	Análise documental, pesquisa de campo; pedagogia da escuta.
5- Entonações de subjetivação: relação entre escolas e centros de atenção psicossocial infantojuvenil	Magale de Camargo Machado	Tese	2013	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	Verificar as condições para a emergência e a visibilidade das possibilidades de subjetivação, de modo a delinear a construção de um espaço de socialização na articulação entre as instituições públicas de assistência à educação e à saúde mental.	Adolescentes, subjetivação, terceiro setor, entonação e inserção social	Base qualitativa; teoria de Bakhtin; entrevistas dialogadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As referidas dissertações e teses recuperadas durante o levantamento representaram grande auxílio durante todo o trabalho, principalmente em torno das referências teóricas para intersectorialidade consultadas e das metodologias. Em destaque, o trabalho denominado “Proteção às crianças e aos adolescentes em processo de escolarização à luz dos direitos humanos: o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos” que aborda o SCFV e a escola, e utiliza como instrumento a entrevista semiestruturada, análise documental e a análise de conteúdos de Bardin, mesmo referencial adotado para esta pesquisa, possibilitando assim consultas e um maior direcionamento.

A partir das análises desses descritores, foi possível identificar que as pesquisas têm recorrido à intersectorialidade na busca pela integração de setores no ambiente escolar ou no próprio Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, principalmente com programas de saúde, contra a violência e pela aprendizagem, ou seja, sempre com caráter de proteção dos direitos e da integralidade do desenvolvimento da criança e do adolescente. Monnerat e Souza (2009, p. 207) apontam que o olhar da Educação neste cenário tem como base “[...] o reconhecimento de que os problemas estruturais que afetam as famílias repercutem diretamente nas condições de aprendizagem das crianças e adolescentes”.

Este levantamento indica que a educação carece de estudos sobre a intersectorialidade, principalmente se comparada a outras áreas do conhecimento, como a assistência social, que tem como eixo do seu trabalho a intersectorialidade, dentre as diversas políticas ofertadas pelo segmento e, também, na gestão dessas políticas pelos técnicos, visando a garantia do atendimento à toda a família inserida na situação e seu contexto.

Em vista disso, após o levantamento, notou-se que além da ausência de trabalhos, a temática se mostra relevante para a área acadêmica da educação, pois possibilitará o fomento das discussões e reflexões acerca do trabalho do pedagogo em outros ambientes que não os escolares e, também, no próprio ambiente escolar. Porém, tendo o foco para além da preocupação com resultados de aprendizagens, evidencia-se o viés da proteção integral da criança, principalmente com a figura do pedagogo como gestor, seja na gerência das políticas ou nas unidades escolares e sociais.

A temática tratará também da relevância da relação entre as áreas e a materialização da estratégia de gestão denominada intersetorial, além de ser uma possível contribuição para os pedagogos que atuam em ambos os espaços, na organização de novas intervenções e na reflexão do seu trabalho.

Concomitantemente, o trabalho busca apresentar ainda a relevância social da intersetorialidade desenvolvida em sua potencialidade, ou seja, com uma nova construção e entendimento de que um trabalho articulado, integrado, intersetorial, poderá acarretar na garantia da proteção do desenvolvimento integral das crianças atendidas, como sujeitos de direito, ofertando assim uma análise do conjunto e não do fragmento, que seja crítica e aponte as contradições, os limites e os possíveis vieses da política de proteção integral.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo do exposto, este trabalho será realizado de acordo com as bases de uma abordagem qualitativa, a qual busca contextualizar o fenômeno investigado e a problemática levantada a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo e dos dados teóricos e empíricos levantados e analisados pela pesquisadora, a fim de entender a dinâmica do objeto estudado, preocupando-se com fatos da sociedade, centrado na dinâmica das relações sociais. Segundo Richardson (1999, p. 79) “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Em complemento, Minayo (2010, p. 57) define o método qualitativo como o método

[...] que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; PARGA NINA et al., 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa configurou-se como ideal para o trabalho desenvolvido, visto ser capaz de atingir o objetivo de analisar e compreender a complexidade das relações que envolvem questões referentes às políticas públicas e sociais e as representações dos indivíduos nessas relações.

A partir desta abordagem, o desenvolvimento do trabalho deu-se por meio de quatro procedimentos: pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevista e observação. A pesquisa bibliográfica, configurada como “[...] o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico [...] e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico” (Sousa; Oliveira; Alves; 2021, p. 66), oferecendo assim conhecimentos necessários sobre o enfoque da temática apresentada na literatura científica. A pesquisa bibliográfica buscará recuperar conhecimentos que permitam delinear melhor o objeto de estudo, através da leitura de livros, artigos e demais trabalhos acadêmicos.

Outro procedimento utilizado foi a análise documental, para o recolhimento de dados de diversos tipos de documentos. Para os autores Lüdke e André (1986, p. 38) são considerados documentos “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, visto que os documentos orientam a implementação das políticas educacionais e, assim, não se pode perder de vista que estes carregam concepções e oferecem evidências que fundamentam afirmações e declarações.

Para tanto, este procedimento foi selecionado uma vez que o objeto de estudo é baseado em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), Lei Orgânica da Assistência Social (Brasil, 1993), Tipificação Socioassistencial (Brasil, 2009), Plano Nacional de Educação (PNE) e as próprias leis municipais que orientam a política no município, dentre outras necessárias para a compreensão e análise dos contextos e ações.

Sobre as análises de documentos, Evangelista (2012) afirma que o pesquisador precisa assumir uma posição ativa na análise, sem perder de vista sua “vigilância metodológica”, ou seja, precisa compreender na análise o contexto, o pressuposto metodológico e a visão de mundo de quem escreve, bem como suas intencionalidades. Tendo em vista os diferentes projetos societários que podem estar a serviço da manutenção ou da transformação social, faz-se necessário uma análise

buscando o que não está explícito, principalmente levando em consideração ser uma política pública que busca garantir direitos a crianças, em uma sociedade dividida em classes sociais.

Em complemento, foram também realizadas entrevistas, as quais “[...] permitem correções, esclarecimentos e adaptações que as tornem sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (Lüdke; André, 1986, p. 34). De tal forma, a mais adequada para a educação é a semiestruturada, visto que ocorre a partir de um esquema básico, “[...] porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke; André, 1986, p. 34), por isso, os roteiros foram elaborados e pensados de acordo com as leituras prévias sobre o papel do pedagogo nos dois espaços e da intersetorialidade, além de terem sido elaborados de formas diferentes para as gerências/coordenadorias das secretarias e pedagogas, independentemente do espaço de atuação.

Dito isso, as entrevistas foram realizadas com as (os) coordenadoras (es) pedagógicas das duas unidades Escolares Municipais e dos dois Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos selecionados, com um membro da Coordenadoria de Mediação e Ação Intersetorial, da Secretaria Municipal de Educação (SME), com membros das pastas de Proteção Social Básica e Garantia de Direitos da Criança, Adolescente e da Juventude da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) e com as docentes intituladas como Professor Mediador, Facilitador Escolar e Comunitário – PMFEC, instituído sob a Lei Municipal nº 12.988/2019 que atendem as regiões referenciadas e são alocados na SME. Ao todo foram entrevistados nove (9) profissionais, sendo quatro (4) coordenadoras pedagógicas, três (3) gerentes e duas (2) professoras mediadoras, no período de julho e agosto de 2023. Os nove (9) entrevistados não serão identificados nesta pesquisa por questões éticas, mas se trata de seis (6) pedagogas, uma (1) assistente social, uma (1) psicóloga e uma (1) licenciada em matemática, que atuam na função de coordenadoras pedagógicas, gerentes das secretarias e professoras mediadoras.

Foram realizadas, também, as observações nos espaços empíricos, entretanto, respeitando o limite curto de tempo, no qual este trabalho foi realizado, as observações ocorreram de forma pontual, nos seguintes espaços: duas escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede Municipal de Londrina, uma na região norte e outra na região sul, e dois espaços que ofertam o Serviço de

Convivência e Fortalecimento de Vínculos nas mesmas regiões, e que se estabelecem como Organizações da Sociedade Civil, além das visitas pedagógicas realizadas com as professoras mediadoras facilitadoras e comunitárias escolares nos territórios norte e sul, durante o período de abril a agosto de 2023, participando também de duas formações do tema à convite das entrevistadas. Neste período foi observada a rotina dos profissionais e dos espaços de acordo com as demandas, com o objetivo de compreender com mais efetividade o trabalho desenvolvido em dias pontuais, para conhecer e se aproximar da ação relatada nas entrevistas.

A escolha da observação se deu, pois, de acordo com Silva e Ferreira (2015, p. 8) “Observar, para fins científicos, significa muito mais que ver e ouvir, consiste em apreender além do que é dito, examinar nas entrelinhas da fala, do comportamento e até em momentos em que o sujeito não diz nada, mas seus atos falam por ele”. Ou seja, a análise das entrevistas combinada com a análise das observações pode trazer a possibilidade de identificar além daquilo que se é falado, a partir das inferências realizadas pela pesquisadora.

A realização das observações se deu durante o trabalho cotidiano das Coordenadoras Pedagógicas nas escolas e nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, e nos espaços delimitados pelas Professoras Mediadoras, como visita a campo, visita às escolas e participação em reuniões de equipe no Conselho Tutelar, com o intuito de compreender como esses momentos funcionam, suas deliberações e ações, visto que “[...] as observações que cada um de nós faz da nossa vivência diária são muito influenciadas pela nossa história pessoal, o que nos leva a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros” (Lüdke; André, 1986).

Sendo assim, fez-se importante além das entrevistas e análises observar também a prática. Lüdke e André (1986) apontam as diferenças dos pesquisadores observadores, entretanto, para este objeto a figura do observador como participante é a mais indicada, tendo em vista que a identidade e o propósito da pesquisa são revelados desde o começo e o pesquisador pode participar do momento com interações, caso seja viável.

Entretanto, para que a observação seja um instrumento válido na investigação científica, “[...] precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (Ludke; André, 1986, p. 25). Para tanto, é essencial a delimitação de um

objeto nas observações, o qual foi definido em consonância com o problema de pesquisa, buscando identificar ações intersetoriais dos observados.

Aliado a essa estrutura, foi utilizado um diário de campo durante as observações, que consiste num instrumento de anotações, como mostra Falkembach (1987), o qual foi usado diariamente, a fim de permitir a visualização e evolução das análises feitas posteriormente, além de ser um instrumento de planejamento para ações futuras, inclusive para incluir nas entrevistas ou não. O diário buscou seguir o objeto de identificar ações intersetoriais nesses espaços e nas falas dos entrevistados e observados nas visitas, as quais ocorreram conforme exposto no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Cronograma de observações e entrevistas

Data	Espaço	Profissional	Encaminhamentos
22/03/2023	Secretaria de Assistência Social	Gerente de proteção social básica	- Explicação do funcionamento, direcionou para uma segunda gerente que poderá auxiliar mais na questão do SCFV.
27/03/2023	SCFV – região norte	Coordenadora Geral das unidades	- Alinhamento da unidade e profissionais que vou acompanhar - Calendário das reuniões - Esclarecimento da função exercida
04/04/2023	SCFV – região norte	Pedagoga e Assistente Social da unidade selecionada	- Conhecer a unidade - Compreender o funcionamento e a função da pedagoga - Conhecer os planejamentos e os educadores
19/04/2023	COMAI – Coordenadoria de Mediação e Ação Intersetorial	Gerente do COMAI	- Conversa para entender sobre comitês – CMDCA e CMAS e - - - formação continuada das mediadoras
20/04/2023	Território Região Norte B	Mediadora Região Norte	- Acompanhamento das visitas pedagógicas - Vista Bela e Flores do Campo
24/04/2023	Escola Municipal Região Sul	Mediadora Região Sul e Coordenadora Pedagógica Região Sul	- Conhecer a escola e as profissionais, conversar sobre o objetivo do projeto - Reunião entre escola e mediação, aproximação com os casos em acompanhamento

26/04/2023	Escola municipal Região Sul	Equipe de mediação Sul	Acompanhamento do círculo de diálogo por situação de bullying
04/05/2023	Escola municipal Região Norte	Coordenadora Pedagógica – Norte	Conhecer a unidade, as profissionais e os casos
18/05/2023	Online	Convidada	Palestra sobre como identificar e agir em situação de abuso sexual (formação continuada)
31/07/2023	COMAI	Mediadora sul	Entrevista
01/08/2023	COMAI	Gerente SME	Entrevista
03/08/2023	SMAS	Gerentes SMAS (juntas)	Entrevista
04/08/2023	Conselho Tutelar/ Escola Municipal - região norte	Mediadora norte	Entrevista
07/08/2023	Escola região Sul	Coordenadora Pedagógica	Entrevista
08/08/2023	SCFV região norte	Coordenadora pedagógica	Entrevista
11/08/2023	Escola região norte	Coordenadora pedagógica	Entrevista
14/08/2023	SCFV região sul	Coordenadora pedagógica	Entrevista
18/08/2023	Evento: Londrina mais	Gerente COMAI e convidados	Roda de conversa (formação continuada)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No total, foram dezoito (18) momentos, sendo oito (8) de observação, ficando apenas o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da região sul sem uma ação de observação isolada, visto que o único momento foi promovido junto com a visita da mediadora responsável. Também compuseram o quadro, dois (2) momentos de formação continuada com palestra e roda de conversa (com uma psicóloga e um juiz), promovidos pela Secretária Municipal de Educação e oito (8) momentos de entrevistas, nas quais foi possível realizar a observação de forma conjunta.

A entrevista das gerencias da Assistência foram realizadas em um único momento, visto que o trabalho das duas é colaborativo, sendo dividido as responsabilidades, pois uma é gerente de criança e adolescente e a outra do Centro de Referência de Assistência Social.

A escolha dos territórios contemplados se deu de acordo com os resultados do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia (Alvarenga, 2021) da Universidade Estadual de Londrina que mapeou todos os SCFV que possuem parceria com a prefeitura de Londrina e sua comunidade, o qual foi elaborado com base no Plano Decenal de Londrina (Londrina, 2016) e apontou a zona norte como a região mais atendida e também com maior necessidade de atendimento, e a zona sul com pouca oferta, mas que possui um grande conglomerado de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, levando em consideração as configurações familiares existentes no espaço, ou seja, necessitando de mais atendimentos. Isso posto, esse recorte busca dar ênfase às áreas da cidade com mais crianças em situação de vulnerabilidade social.

Os dados coletados nas entrevistas foram gravados mediante as devidas autorizações por escrito e posteriormente transcritos em arquivo no formato Word. Durante as transcrições houve a preocupação de ser fidedigna com as palavras e expressões utilizadas pelos entrevistados, empregando somente o que foi dito pelo sujeito. Visto isso, os momentos de observação foram anotados no diário, buscando contextualizar as ações dos entrevistados, tanto nas entrevistas, com suas expressões e posturas, quanto nas visitas pedagógicas.

Posteriormente o material foi utilizado na construção da seção cinco, com o objetivo de compreender os papéis dos entrevistados na efetivação e garantia da política intersetorial de proteção a criança em vulnerabilidade social, como explicitado abaixo.

A pesquisa está estruturada em seis seções, as quais, para fins estruturais deste trabalho, foram assim definidas: a introdução que se lê é considerada a primeira seção da pesquisa. A segunda seção apresenta um panorama histórico e contextual da construção dos direitos da criança no cenário brasileiro divididos em três grandes etapas, a fim de compreender o surgimento da intersetorialidade nas políticas e na gestão pública.

Em seguida, a seção três, apresenta a construção da educação pública no país e as legislações que regem em específico a oferta dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a formação e atuação do profissional denominado pedagogo nesse espaço e sua intencionalidade na ação pedagógica. Ao findar as primeiras compreensões da escola e do pedagogo, segue apresentada a organização do município de Londrina – PR na oferta dessa etapa de educação básica e da atuação

do pedagogo, de acordo com leis e programas próprios, na busca pela proteção integral das crianças atendidas, contextualizando o papel da intersectorialidade neste processo.

A seção quatro trata do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo, sua criação e construção como política de proteção de forma nacional e municipal, atrelando a importância do trabalho do pedagogo nestes espaços na intencionalidade das ações propostas e na articulação intersectorial da proteção integral à criança, com enfoque no trabalho desenvolvido pelos espaços e pedagogos de Londrina.

Compreendido e contextualizado os dois espaços e a atuação dos pedagogos nas diversas possibilidades apresentadas, a seção cinco, a partir do trabalho de campo, entrevistas e observações, apresenta uma análise do que de fato tem sido desenvolvido pela prefeitura de Londrina, nas figuras das secretarias de Assistência Social e Educação de forma setorial e intersectorial, na busca pela proteção integral da criança, destacando os limites e possibilidades, vistos por meio dos mediadores dessas políticas, os pedagogos.

Com o intuito de finalizar e se aproximar de respostas que alavanquem as políticas de proteção das crianças, a seção seis, entendida aqui como conclusão, traz de forma crítica e pautada na realidade, as contribuições e os limites da intersectorialidade e das políticas setoriais de Educação e Assistência Social na construção da proteção das crianças, destacando-se as crianças em situação de vulnerabilidade social e o pedagogo como articulador desta estratégia.

2 DIREITO DA CRIANÇA E INTERSETORIALIDADE: UMA POLÍTICA DE PROTEÇÃO INTEGRAL?

Esta seção tem como intuito apresentar e contextualizar a construção dos direitos da criança no cenário nacional, a fim de se compreender a inserção da intersectorialidade neste contexto. As análises aqui propostas pretendem demonstrar o transcurso histórico da construção das políticas Intersectoriais, buscando identificar as contradições, seus pressupostos históricos e ideológicos, assim como seus limites e possibilidades, com ênfase na relação dos setores de assistência social e educação, com o objetivo comum de assegurar a proteção integral de crianças, de forma macro no país e mais especificamente no âmbito micro, tendo como referência a cidade de Londrina. Para tanto, serão utilizados os documentos:

Quadro 6 – Documentos Seção 2

Constituição Federal – CF (Brasil, 1988)
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990)
Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Brasil, 1993)
Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996)
Conferência Nacional de Educação – CONAE (Brasil, 2010)
Lei nº 13.010 altera o ECA (1990) (Brasil, 2014)
Plano Nacional de Educação – Lei nº13.005/2014 (Brasil, 2014)
Plano Municipal de Educação de Londrina (Londrina, 2015)
Lei nº 13.257 Marco legal da Primeira Infância (Brasil, 2016)
Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Londrina 2017-2026 (Londrina, 2016)
Lei nº 12.988 Institui o Programa de Mediação Escolar e Comunitária na Rede Municipal de Ensino de Londrina e dá outras providências (Londrina, 2019)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

2.1 POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

A fim de se compreender a política de intersectorialidade situada em um contexto de totalidade, é necessário anteriormente compreender o sistema

econômico de uma dada sociedade, pois este é um elemento fundante para a elaboração das políticas sociais e educacionais. Para tanto, é necessário ter claro os conceitos de Estado, Governo, Políticas Públicas, Sociais e Compensatórias adotadas nesta pesquisa.

Vivemos em um sistema econômico de cunho capitalista, provocado pelos avanços das forças do capital que conduz à instituição de uma sociedade dividida em classes sociais, a qual segundo Poulantzas (1978, p. 14) “[...] define-se pelo lugar no conjunto das práticas sociais, isto é, pelo seu lugar de conjunto da divisão social do trabalho, que compreende as relações políticas e as relações ideológicas”, na busca pela valorização do econômico, em detrimento das outras áreas, acarretando uma sociedade definida pelas desigualdades, principalmente na apropriação e distribuição das riquezas socialmente produzidas, através do trabalho.

Sendo assim, a própria forma de organização do sistema conduz à necessidade de políticas sociais compensatórias e assistencialistas, a fim de minimizar o efeito da miserabilidade social que este provoca. Isto é, a sociedade capitalista e suas contradições se explicam pela forma como as sociedades se organizam para produzir o que precisam, por meio do trabalho.

Para Marx (2017), no capitalismo, o processo de trabalho é caracterizado pelo controle capitalista sobre a força de trabalho e pelo produto do trabalho pertencer ao capitalista (classe dominante) e não a quem o produziu diretamente, ou seja, o capitalista é o detentor dos meios de produção, que geram mais capital, enquanto o trabalhador (classe dominada) vende sua força de trabalho para produzir mercadorias que muitas vezes não fazem parte da sua vida e que nunca terão acesso, ao contrário, só enriquecem mais o capitalista, mesmo compreendendo a premissa que se é o trabalhador que produz, deveria também usufruir.

Neste cenário, Marx (2017) disserta também a respeito da remuneração desta força de trabalho vendida aos capitalistas, chamada de salário, a qual é definida como suficiente para suprir as necessidades básicas de subsistência. Entretanto, a veracidade é que a remuneração não tem sido o suficiente, visto a lógica do capital.

Além disso, a jornada de trabalho, de seis ou mais horas, provoca uma produção excedente, fazendo com o que o salário recebido seja produzido em metade da carga horária de trabalho, e o restante se transforme em lucro do capitalista.

De acordo com Hofling (2001, p. 31), devido a isso, "As políticas sociais têm

suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais”.

Compreendido assim o sistema econômico e suas contradições, é necessário delimitar também o que se entende por Estado, sendo este de acordo com Marx “[...] marcado pela proeminência da força e da coerção” (Azevedo, 2021, p. 178). Ou seja, um aparelho que usa do poder para servir à burguesia.

Gramsci³, a partir dos estudos que fez na obra de Marx, produziu seu próprio conceito de Estado e completa que o Estado-coerção é adicionado ao Estado-consenso, sendo assim, o Estado se amplia, como explicita Azevedo (2021). Ou seja, além de agir pela força, o Estado convence a partir do consenso estabelecido na sociedade civil, em associações, fóruns, movimentos e, também, nos aparelhos privados de hegemonia (empresas e seus braços sociais e filantrópicos), que têm suas representações no parlamento, no qual as políticas são elaboradas a partir do tensionamento das forças ali estabelecidas.

Sendo assim, de acordo com Gramsci, “[...] por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho governamental, também o aparelho ‘privado’ de ‘hegemonia’ ou Sociedade Civil” (Gramsci, 1989, p. 147 apud Azevedo, 2021, p. 182). Sobre isso, Mendonça (2003) reforça a concepção de Estado Ampliado, explicitando como “[...] uma relação social, que engloba tanto a sociedade civil quanto a sociedade política, em permanente interação e interconexão” (Mendonça, 2003, p. 2).

Entendendo aqui Sociedade Civil como os mecanismos da própria sociedade que defendem e representam seus interesses, como partido político, mídia, religião, sindicatos e sociedade política como os aparelhos repressivos do Estado que desempenham o papel de coerção. Azevedo (2021) complementa afirmando que a sociedade civil opera no convencimento e consenso da sociedade e a sociedade política detém também o monopólio da violência física, a partir do uso dos aparelhos repressivos do estado (exército, polícia etc.).

O pensador Italiano Gramsci se utiliza do termo hegemonia em seu conceito de Estado, uma vez que, para ele “[...] a hegemonia funciona como uma liga para a construção do amálgama sociopolítico e cultural que dirige uma sociedade” (Azevedo, 2021, p. 183), configurando-se assim, a supremacia, que um determinado

³ Pensador Italiano. Foi contemporâneo de significativos acontecimentos históricos no primeiro terço do século XX. (Azevedo, 2021, p. 181).

bloco detém. Supremacia essa que está nas mãos da classe dominante.

Em seu estudo, Hofling (2001) nos auxilia na compreensão do que é Governo dentro desta percepção de Estado. Assim,

[...] o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (Hofling, 2001, p. 31).

De acordo com Saviani (2011), os Governos se utilizam da “política social” como uma administração da sociedade, a qual é dividida em grandes setores que, fundamentalmente, são: o setor político, econômico, social e o militar. Estes, por sua vez, são divididos em ministérios, como um instrumento de execução das políticas. Neste cenário, a educação e a assistência social estão alocadas no setor social.

Sendo assim, faz-se relevante compreender que o termo “política social” sugere que os demais tipos de ação política não são sociais, ou seja, “[...] a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter antissocial da economia e, portanto, da política econômica nas sociedades capitalistas” (Saviani, 2011, p. 207). Diante disso, o próprio sistema gera a necessidade das políticas sociais. Hofling (2001) complementa que políticas públicas são “[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (Hofling, 2001, p. 31).

Assim, as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Hofling prossegue sua definição ao afirmar que:

[...] em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. (Hofling, 2001, p. 39).

Assim, compreende-se política compensatória como “[...] todo tipo de ação de governos que tem por objetivo minimizar carências nas condições de vida de

estratos sociais específicos, vistos como prejudicados ou discriminados pelo padrão dominante de distribuição da riqueza social” (Silva, 2010, p. 1), ou seja, pelo capitalismo.

Exposto estes conceitos, se faz-se importante compreender a construção dos direitos das crianças e adolescentes e das políticas para esse público a partir do contexto brasileiro, conforme abordado no subitem a seguir.

2.1.1 Da Invisibilidade ao Direito

No Brasil, existiram três grandes e expressivas fases no atendimento a crianças: a primeira foi caracterizada como filantropia e assistencialismo, a qual ocorreu com a chegada dos Jesuítas no Brasil, em 1549, como mostram Bazílio, Earp e Santos (1998). Segundo os autores, os Jesuítas tinham como intenção civilizar os nativos que aqui estavam, com o objetivo de conseguir mão de obra barata para a Coroa Portuguesa, no entanto, tiveram dificuldades com os adultos e, por isso, voltaram-se para as crianças, indivíduos para os quais o processo foi possível, por serem considerados com a mente em branco.

Entretanto, para concretizar esse processo, foi necessária a retirada das crianças de seus respectivos convívios familiares, deixando a tutela com os missionários jesuítas, nas denominadas Casas de Muchachos, como apontam Couto e Melo (1998). Porém, depois de educados de acordo com os preceitos dos jesuítas, algumas crianças que nesta altura já eram adolescentes, apresentavam grandes dificuldades de retornar para as suas casas novamente, pois não se adaptavam e ficavam, então, perambulando pela cidade, juntamente com aqueles que não tinham família, “iniciando a formação de uma massa de população que não pertencia a nenhuma etnia e que posteriormente passou a viver nas periferias dos aglomerados urbanos” (Couto; Melo, 1998, p. 21), o que perdurou por um longo tempo no país.

A segunda fase teve início na década de 1920, com as discussões sobre a proteção à infância e, neste contexto, foi regulamentada a separação entre os conceitos de infância e menores. Infância passa então a ser compreendida como aquela denominada às crianças da classe mais abastada que podiam ser atendidas pelas famílias e as quais recebiam educação escolar, enquanto menores eram denominadas as crianças que ficavam sob os cuidados do Estado e para quem as

leis que serão criadas nesse cenário destinavam-se; a educação para os ditos menores era com o intuito único de instrumentalizar para o trabalho, como evidenciam Cossetin e Lara (2016).

Como exposto, é neste período que ocorre a criação da primeira legislação voltada para crianças e adolescentes, todavia, era destinada apenas à parcela de crianças e adolescentes pobres, infratores, abandonados e delinquentes.⁴ Sendo assim, ainda em consonância com Cossetin e Lara (2016), em 1923 é criado o Juizado de Menores e, em 1927, entra em vigor o primeiro Código de Menores, o qual, amparado pela legislação, assegura ao Estado o sentido de tomar para si a tarefa de educar/corriger o comportamento de adolescentes e crianças que advém de famílias subalternas.

Portanto, a justificativa para a tutela por parte do Estado era diretamente ligada às condições sociais de vida das crianças e adolescentes, ou seja, era a condição social que determinava se seriam retirados da família ou não, ou se apresentavam ameaças devido ao seu meio social e precisavam ser educados, como apontam Bazílio, Earp e Santos (1998).

Neste contexto, em 1941 o Estado cria o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) como a primeira tentativa de estabelecer uma política que visasse assistir menores em instituição determinada a este fim, entretanto, a proposta fracassa, pois é repressiva, recebendo assim diversas denúncias e não cumprindo com o seu papel.

Ainda nesta fase de tutela do Estado, de acordo com Bazílio, Earp e Santos (1998), o Brasil viveu na década de 1960 um golpe de Estado, que derrubou o então presidente João Goulart (1961 a 1964) e instaurou um governo militar, tendo como base a ideologia de Segurança Nacional, nos moldes da Escola Superior de Guerra⁵. Este cenário perpetua a velha ideia de que a criança não é considerada um ser de direitos, principalmente aquelas de famílias menos favorecidas, que viviam às margens da sociedade.

Por este motivo, o governo militar passa a olhar para essas crianças como campos férteis de convencimento dos chamados comunistas; em contrapartida, o

⁴ Termos utilizados no período de tutela do estado para definir as crianças menos favorecidas.

⁵ “A Doutrina de Segurança Nacional fundamentava-se na necessidade da segurança nacional para a defesa dos valores cristãos e democráticos do mundo ocidental, era a resposta ao ateu”, tendo como base um virulento anticomunismo” (Fernandes, 2009, p. 837).

governo necessitava demonstrar uma efetiva ação com relação aos problemas sociais, sendo assim, passa a considerar o menor como objeto de Segurança Nacional.

Neste mesmo contexto, em 1979 se organiza um novo código de menores, o qual ainda traz o abandono ou situação irregular de crianças como condições concretas da pobreza e vê o internato como a solução. Dessa forma, elas “já penalizadas pela situação de pobreza em si, são penalizadas novamente com o confinamento em instituições repressivas e deseducadoras” (Miliari, 1993, p. 209, *apud* Earp, 1998). Ou seja, nada se altera em relação aos direitos das crianças pobres.

Entretanto, as décadas seguintes, de 1980 e 1990, representam a terceira fase, pois, o fim da ditadura militar pontualmente em 1985, e luta pela redemocratização do país, conduzem à criação de um “Estado de Direito”, a partir de uma concepção universalista de direitos sociais, após amplas mobilizações populares.

Bazílio, Earp e Santos (1998, p. 124) apontam que “[...] os primeiros cinco anos da década de 80 foram marcados por muitas iniciativas em todo o território nacional, onde pastorais, associações de moradores e outras entidades promovem trabalho com menores e criticam duramente as ações ou omissões do Estado”. Tratava-se de reunir todas as vozes para que, num coro organizado, se opusessem aos setores mais conservadores da sociedade que, ou estavam alinhados ao antigo Código de Menores de 1979 ou, ainda, defendiam propostas obscurantistas⁶.

O movimento obteve êxito e em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, a qual, de acordo com Dagnino (2004), é conhecida como a Constituição Cidadã, pois prevê direitos e deveres para todos os grupos, principalmente para aqueles marginalizados, como neste caso, as crianças e adolescentes.

A CF/88, segundo Barroso (2017), adota um padrão público universal de proteção social, instituindo assim como direitos sociais, no Art. 6º “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988).

Em relação à criança e ao adolescente, o Art. 277 é o primeiro que apresenta

⁶ Propostas obscurantistas como às ideias higienistas, que previam a culpabilização da pobreza pela pobreza, como mostra Couto e Melo (1998).

esse segmento como sujeito de direitos, destacando principalmente a responsabilização da família, da sociedade e do Estado em torno dos direitos assegurados, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Além disso, o Art. 229 complementa tais itens, apontando a responsabilidade da família em assistir, criar e educar os filhos, mudando-se as concepções tidas nas fases anteriores (Brasil, 1988).

Em seguida, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) como o primeiro documento que, após a Constituição Federal de 1988, estabelece condições de vida para crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e deveres. A partir deste marco é que se passa a pensar e organizar programas e políticas que visam o atendimento aos direitos desses sujeitos e, principalmente, buscam garantir a proteção das crianças e adolescentes.

Tendo em vista que se trata de um importante documento de garantia dos direitos sociais, o ECA preconiza em seu texto a proteção integral e destaca:

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Brasil, 1990).

Assim, conforme preconizado no ECA, passa-se a ser assegurado a proteção e o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária de todas as crianças e adolescentes, independentemente de qualquer condição social ou outra, denunciando o maior avanço alcançado para este público desde o início dos tempos.

Visto isso, esses direitos deveriam ser ofertados por meio de programas, políticas e ações das diferentes áreas da sociedade: como educação e assistência social. Dessa forma, com base na própria Constituição, passou-se a pensar em legislações próprias de cada setor para realizar este atendimento, o que deu origem em 1993 à Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), baseada no Art. 203, que prevê:

A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

II - o amparo às crianças e adolescentes carentes” (Brasil, 1993).

Nesta mesma lei, o Art. 204 regulamenta os recursos da assistência social, que serão realizados a partir do orçamento da seguridade social e organizados de acordo com as diretrizes, estabelecendo:

I - descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social;

II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis. (Brasil, 1993).

Diretrizes essas que já deixam expressa a descentralização e a participação da sociedade na oferta da política de assistência social, seguindo o que já se era discutido e pouco tempo depois foi estabelecido pela reforma do Estado.

Um pouco depois, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), a qual contou com ampla participação dos grupos defensores de uma educação pública, gratuita, de qualidade e para todos, como a Associação Nacional de Educação (Anede); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), que juntos organizaram as Conferências Brasileiras de Educação.

A partir das citadas influências de organizações e do Estado e partindo do Art. 205 da Constituição, prevê-se que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Em concomitância com os Art. 211 e 213 da Constituição, apresentam-se algumas condições do financiamento da educação que deverá ser majoritariamente pública (mesmo que livre à iniciativa privada) e ofertado pela União, Estados, Distrito

Federal e os Municípios, ficando cada qual com a responsabilidade maior por um ou mais segmentos, como no caso, os municípios, responsáveis pelas etapas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, podendo ainda usar os recursos públicos em escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais que ofereçam essas etapas da educação básica obrigatória.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) apresentam em comum o dever da proteção integral à criança, principalmente aquelas expostas a condições de vulnerabilidades diversas, por meio da oferta de educação e assistência, fortalecendo vínculos e capacitando para a cidadania, vida em sociedade, trabalho e construção de conhecimentos.

Entretanto, paralelamente ao período de discussões para a criação das leis específicas de cada setor, resultantes do texto da Constituição Federal atual, o Brasil sofreu uma grande pressão das políticas neoliberais, apoiadas pelo Banco Mundial⁷, das quais emergiram a necessidade de encontrar novas formas de recompor a acumulação do capital, o que, de acordo com o diagnóstico deste Banco, estava defasado devido ao gasto com questões sociais.

Neste caminho, em 1995 ocorreu a mudança de governo com a entrada do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que permaneceu no poder até 2002. Este presidente decretou uma reforma no Estado, resultado das ideias neoliberais⁸ que vinham adentrando no país e assumindo como diagnóstico para a reforma, de acordo com Peroni (2007), o fato de que a crise estava no Estado e não no sistema econômico.

Sendo assim, os apoiadores da reforma defendem que se fazia necessária a redefinição do papel do Estado, “[...] que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (Brasil, 1995, p. 12), ou seja, o Estado deveria investir o mínimo na questão social, já que era considerado este o grande responsável pela crise.

Sendo assim, em 1995 foi instituído o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) com o intuito de efetivar e acompanhar a reforma, a qual se materializou na elaboração do documento nomeado Plano Diretor da

⁷ Instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento.

⁸ Resultado de uma falsa interpretação da realidade por frações sociais burguesas e que é imposta ao complexo social como valores universais, porém sem explicitar que se trata da representação dos

Reforma do Aparelho do Estado, o qual foi aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em setembro de 1995. O ministério e o documento foram criados sob a chefia do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, que atuou nesta pasta de 1995 a 1998 e já havia também atuado como Ministro da Fazenda de governos anteriores.

O documento traz em um dos tópicos os Serviços não exclusivos do Estado, uma categoria de projetos básicos que contempla três serviços, sendo as políticas sociais um deles, o qual tem como objetivo permitir a descentralização dessas atividades, a partir do pressuposto que esses serviços, tais como projetos sociais e de assistências, serão mais eficientemente realizados se forem efetivados pelo setor público não estatal, desde que se mantenha o financiamento do Estado.

Ou seja, de acordo com Peroni (2007), os serviços são transformados de organização estatal para uma organização de direito privado, com investimentos públicos, mas gerido pelo mercado ou pela sociedade civil. Entretanto, percebe-se que as legislações aprovadas e aqui citadas referentes às áreas de educação e assistência social já utilizavam alguns termos dessa reforma, como descentralização, parcerias e outros.

A incorporação de princípios advindos do mundo empresarial influenciou as ações do Estado impulsionando a Reforma deste, a qual sofreu grande influência do neoliberalismo que advoga que a crise está no Estado, por investir em funcionários públicos e políticas sociais e, portanto, deve assumir a postura de um Estado regulador, com mínima intervenção no social, passando para a prevalência da lógica do mercado e adotando princípios de máxima liberdade econômica; respeito aos direitos políticos e mínimos de direitos sociais.

Além disso, estabelece uma tensão com a democracia, pois para esta ideologia a democracia é responsável pela crise, uma vez que tem que atender a demanda dos trabalhadores representados pelos seus sindicatos, dentre outras demandas sociais, desestabilizando a economia, como aponta Peroni (2007).

Há ainda a defesa dos neoliberais pelo princípio meritocrático e pela ampla liberdade do mercado, o que leva à desregulamentação de diversas ordens, provocando a perda de direitos sociais já conquistados e previstos pela Constituição Federal.

No Brasil, o neoliberalismo sofre influência da terceira via⁹, que assume o discurso ideológico de reforma e não minimização, mas a partir do mesmo diagnóstico do neoliberalismo, de que a crise está no Estado, porém, para superar a crise propõe repassar tarefas para a sociedade civil, sem fins lucrativos e não para o mercado. “A ideia é a parceria público-privada tanto para a execução das políticas sociais como para o mercado” (Peroni, 2007, p. 8), utilizando o dinamismo dos mercados, mas mantendo o interesse público. Ressalta-se ainda que a terceira via é utilizada para atingir as subjetividades, inculcando princípios de ajuda, como solidariedade e filantropia, como se os serviços ofertados não fossem direitos constitucionais, mas sim ajuda de um Estado que se importa com seus eleitores.

Essa ideologia, assume a estratégia da publicização¹⁰, que camufla a proposta de privatização do neoliberalismo, utilizando-se das instituições do chamado terceiro setor, estabelecendo parcerias entre o setor público com essas instituições.

Para Fernandes (1996, p. 27), o terceiro setor

[...] é composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não governamental, que dão continuidade às práticas tradicionais de caridade, da filantropia e do mecenato e expandem o seu sentido para os domínios, graças, sobretudo, à concepção de conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações da sociedade civil.

Para Thompson (1997, p. 41 apud Carrión, 2000), o terceiro setor “[...] trata de todas aquelas instituições sem fins lucrativos que, a partir do âmbito privado, perseguem propósitos de interesse público”. O que se pode observar em comum nas definições é que grande parte do terceiro setor tem um caráter social.

Por essa inconstância nas definições do que é o terceiro setor, Gohn (2000)

⁹ Nos anos de 1990 ela vem como contraposição ao capitalismo liberal, é uma discussão nos marcos do sistema capitalista, nos cenários desenhados por duas forças, de um lado, o livre mercado, de outro, a atuação estatal via intervenção naquele mesmo mercado, como aponta (Gohn, 1999), é a terceira opção, que não representa nem estado e nem mercado, mas, sim, a atividade, sem fins lucrativos. A terceira via chega ao Brasil quando Bresser Pereira, mentor da Reforma do Estado, vai à Inglaterra participar de um grupo nominado “Governança Progressista”, a fim de aprender os pressupostos da terceira via, com Antony Giddens, teórico que auxilia Tony Blair na reforma trabalhista da Inglaterra, a fim de propor uma via diferente ao neoliberalismo ortodoxo da dama de ferro – Margareth Thatcher.

¹⁰ A reforma do Estado Brasileiro é embasada em três eixos: Privatização, Publicização e Terceirização. A publicização consiste na “[...] descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado” (Brasil, 1995, p. 12).

faz uma comparação com o personagem Frankenstein: “[...] grande, heterogêneo, construído de pedaços, desajeitado, com múltiplas facetas” (Gohn, 2000, p. 22). A autora segue explicitando que a atuação deste é ainda contraditória, pois engloba entidades progressistas e conservadoras, abrange programas que buscam realmente uma sociedade mais justa, mas também aqueles que são meramente assistencialistas.

Dito isso, na atualidade, os setores da educação e assistência social, operam dentro desta lógica neoliberal do terceiro setor, em algumas instâncias com mais ênfase, como nos serviços de proteção básica da assistência, e na educação com menos ênfase, sendo a presença em alguns projetos e intervenções.

De tal forma, a assistência social tem se configurado numa conjuntura adversa à sua expansão como política pública, “[...] tencionando a configuração dos padrões universalistas e redistributivos de proteção social” (Barroso, 2015, p. 2). Deste modo, as políticas sociais se tornam ações pontuais e compensatórias, com o ideário de privatização e descentralização como prevê a reforma do Estado, no Brasil.

A educação, porém, pós constituição e LDB/96, seguindo o Art. 208 da constituição, é garantida como política social, assegurada pela União, Estados e Municípios de forma gratuita para todos que frequentam a etapa de ensino fundamental, inclusive os que não tiverem acesso na idade própria. Entretanto, com a inclusão da Lei nº 12.796¹¹, de 4 de abril de 2013, passa a ser garantida de forma obrigatória para toda a educação básica, incluindo crianças de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade, distribuídas em 3 etapas, a saber: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Porém, para que a oferta fosse garantida de forma gratuita, a LDB foi incorporando emendas, correspondentes à criação de programas de financiamento como o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério com a Lei nº9.424/96, que regulamenta a redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, etapa obrigatória naquele momento. Todavia, o fundo é substituído pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, alterando-se assim a

¹¹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

abrangência do financiamento para as outras etapas que a compõe, representando um grande avanço no financiamento, fomento e valorização da educação básica e garantia dessa política.

Entretanto, em 2009 com a Emenda Constitucional nº 59, passa-se a exigir de forma constitucional a periodicidade decenal de um Plano Nacional de Educação (PNE), ou seja, que ultrapasse Governos e seja uma política de Estado. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução.

O Plano Nacional de Educação que está em vigor foi construído com 20 metas em 2014 e se findará em 2024. Esse documento traz em seu texto a estratégia da intersectorialidade dividida em 4 estratégias, ligadas principalmente a relação com a saúde e assistência, os quais serão trabalhados no próximo tópico.

2.2 POLÍTICA INTERSETORIAL: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES

Nesse contexto de políticas neoliberais, surge a discussão do trabalho em rede e da intersectorialidade como mecanismos de gestão e integração de ações, saberes e esforços de diferentes setores da política pública. Sendo assim, na busca por compreender os conceitos de rede e intersectorialidade, recorreu-se a distintos autores para a delimitação dos conceitos, os quais seguirão comentados na sequência.

Monnerat e Souza (2009, p. 202) entendem intersectorialidade como “[...] capacidade de gestão que minimize as características históricas de fragmentação das políticas sociais”, buscando, assim, maneiras inovadoras de formular e implementar as políticas para atuar contra a falta de equidade social.

Para Koga (2003, p. 238), “[...] a intersectorialidade sobressai enquanto caminho de perspectiva para a política pública”, tornando-se de tal forma uma qualidade necessária ao processo de intervenção, pois visa o trabalho conjunto a partir do diálogo, tendo como perspectiva a inclusão social.

Junqueira (2004) afirma ser uma concepção que abrange o planejar, executar

e controlar a prestação de serviços, com o intuito de garantir o acesso a todos. Nesse mesmo sentido, a autora Inojosa (2001, p. 4) a define como “[...] a articulação de saberes e experiências para o planejamento, a realização de avaliação de políticas, programas e projetos, cujo fim é alcançar resultados cooperativos em situações complexas”

Ainda, para Barroso (2015, p. 3), intersectorialidade configura-se como “[...] estratégias de trabalho em rede, ampliada ou específicas, que buscam maior resolutividade para as ações socioassistenciais, garantindo a materialização dos direitos sociais dos indivíduos e famílias em sua integralidade”-.

De acordo com as definições apresentadas, é perceptível que todos compreendem, em comum, a intersectorialidade como uma nova forma de gestão das políticas sociais e públicas, que buscam resultados relacionados a situações complexas, inclusão social, equidade social, com o objetivo final de assegurar os direitos integrais e sociais da população.

O conceito de rede, abordado por Pereira e Teixeira (2013), é exemplificado como:

[...] uma proposta de intervenção capaz de forjar uma nova abordagem no enfrentamento das demandas da população [...] visando a superação das formas cristalizadas de atendimento cujo enfoque não garante solução para as demandas sociais a cada dia mais complexas. (Pereira; Teixeira, 2013, p. 121).

De acordo com as autoras, a noção de intersectorialidade surge a partir da ideia de rede, emergindo como uma nova concepção de gestão, igualmente apontada pelos demais autores. Ainda de acordo com Pereira e Teixeira (2013), a intersectorialidade propõe, também, integração e articulação dos saberes e dos serviços no atendimento às demandas dos cidadãos.

Desta forma, é possível compreender que a intersectorialidade se caracteriza como uma estratégia que chega para somar e para resolver os problemas, com foco na resolução das lacunas que as políticas e suas ações de forma setorial não têm dado conta. Além disso, as crianças e os adolescentes atendidos em sua forma integral a partir da intersectorialidade, não precisam passar pela mesma situação diversas vezes por conta da falta de compartilhamento de informações entre os setores, principalmente em situações de violação do direito, demonstrando que a estratégia de gestão vem para otimizar o tempo, recurso e resultado do alcance e

efetividade das políticas.

Tendo conhecimento desta estratégia, as normativas em volta da criança e do adolescente passaram a ser pensadas no âmbito da educação a partir da Conferência Nacional de Educação de 2010, evento em que começaram a citar princípios da estratégia de intersectorialidade¹² em seus textos e discussões, afirmando que cabe à Educação prover: “Serviços de apoio e orientação aos estudantes - com o fortalecimento de políticas intersectoriais de saúde, assistência e outros, para que, de forma articulada, assegurem à comunidade escolar direitos e serviços da rede de proteção” (Conae, 2010, p. 32).

Entretanto, é na Conferência Nacional de Educação de 2014 que o tema aparece com mais visibilidade e onde passam a citar o próprio conceito nas metas e estratégias no documento final para o Plano Nacional de Educação.

Para tanto, o documento final da CONAE de 2014 apresenta a intersectorialidade em 4 estratégias, sendo, estratégia 3

Garantir e desenvolver políticas e programas educacionais, de forma **intersectorial**, que visem à implementação do PNE, em articulação com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico -Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro -brasileira e Africana, Jovens e Adultos, DCN para a Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos , o Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Plano de Políticas para as Mulheres, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT e a Lei n.9795/99 – Lei da Política Nacional de Educação Ambiental e Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea), o Estatuto da Igualdade Racial, o Estatuto da Juventude, o Plano Nacional de Enfrentamento a Violência Sexual da Criança e Adolescente e Pacto pela Vida, o Estatuto do idoso , a Educação Especial , o Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável e dos Povos e Comunidades Tradicionais, o Programa Nacional de Educação do Campo, o Plano Nacional para Pessoa com Deficiência.

Desta forma, o documento apresenta a intersectorialidade como uma estratégia entre políticas e programas que precisam estar presentes na educação ofertada para as crianças e adolescentes, mas que envolve temáticas aquém ao conhecimento próprio da educação, como violência, direitos humanos, cultura afro, direito da mulher entre outros, mas que se trabalhado de forma intersectorial, alcançara os objetivos de esclarecimento e proteção.

¹² O documento ainda cita novamente a intersectorialidade no texto, mas desta vez ligado a Educação de Jovens e Adultos, aproximações não realizadas neste trabalho.

Aparece também nas estratégias 94 e na 8.19 com objetivos em comum, se diferenciando apenas nos conceitos de orientação sexual e identidade de gênero, os quais citam

94. Desenvolver, intersetorialmente, políticas públicas educacionais de valorização, sustentabilidade socioambiental, diversidade regional, biodiversidade, diversidade cultural, de promoção de igualdade de gênero, raça, etnia e orientação sexual e idade. (Conae, 2014, p.50)

8.19. Desenvolver intersetorialmente políticas públicas educacionais de valorização sustentabilidade socioambientais, diversidade regional, biodiversidade, diversidade cultural, promoção da igualdade de gênero, raça, etnia e orientação sexual, identidade de gênero e idade. (Conae, 2014, p.63)

Nestas questões a intersetorialidade aparece como estratégia de políticas públicas educacionais de valorização, com o intuito de atender as demandas citadas de sustentabilidade, diversidade e afins.

A última estratégia onde o termo intersetorialidade é empregado neste documento apresenta a ideia de

1.8. Desenvolver intersetorialmente políticas públicas educacionais, articuladas com os mecanismos de financiamento, para que as unidades escolares se tornem espaços educativos de desenvolvimento e difusão de conhecimentos a práticas sustentáveis e de ecotecnologias adaptadas às realidades culturais e socioambientais regionais planejados a partir da articulação entre o projeto político pedagógico da escola e a gestão escolar, com a participação efetiva dos estudantes e envolvendo os demais segmentos da comunidade escolar. (Conae, 2014, p.56)

Nesta estratégia a intersetorialidade aponta para um aspecto importante na garantia de direitos e proteção, os mecanismos de financiamento, que se bem articulados, podem oferecer melhores condições de trabalho para as unidades escolares, profissionais e gradativamente aos alunos.

Paralelamente a isso, no corpo do texto, o termo ainda é utilizado quando disserta sobre a organização dos modelos de gestão, apontando que a

[...] adoção de novos modelos de organização administrativa e de gestão, nos quais sejam garantidos a participação popular e o controle social baseado na concepção de gestão democrática, intersetorial, que se contrapõe a processos de gestão gerencial, burocrático e centralizador, enfatizando o cumprimento do artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), que recomenda a instituição de conselhos escolares e a construção democrática e

coletiva do projeto político pedagógico (PPP). (Conae, 2014, p. 82).
13

Compreendendo assim, que as estratégias intersetoriais caminham junto com uma gestão democrática e contra uma gestão gerencial e burocrática, pois, possuem em seu objetivo o intuito de alcançar melhores resultados a partir de um trabalho colaborativo e pensado em desenvolver as máximas potencialidades de uma gestão.

Para tanto, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) vai utilizar princípios que são possíveis de compreender como da intersetorialidade para compor as estratégias em 4 metas distintas, sendo estratégia da

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (Brasil, 2014, p. 16).

Para atingir essa meta, a intersetorialidade foi citada nas estratégias 1.12 e 1.14, as quais, visando garantir o acesso dos estratos mais pobres da população à educação infantil, versa, ainda na mesma perspectiva de atendimento intersetorial, “implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas da educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade” (Brasil, 2014, p. 17), e prossegue:

[...] 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. (Brasil, 2014, p. 17).

Demonstra-se, assim, que a busca pela intersetorialidade está implícita nos termos colaboração e articulação e está mais relacionada às circunstâncias com famílias em situações de vulnerabilidade social e atrelado à assistência e saúde, demonstrando o quanto essa estratégia com os outros setores pode aproximar a criança da escola.

A meta 4, que versa sobre a universalização do atendimento educacional

¹³ A última Conae citada no trabalho é a de 2014, pois compreende-se que de 2018 a 2022 ocorreu uma ruptura com as ideias defendidas pelos estudiosos e defensores da educação.

especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, contando com a garantia de um sistema educacional inclusivo, com salas de recurso e espaços especializados, como cita o próprio documento, aborda na estratégia 4.12 a intersetorialidade, quando aponta em seu texto:

[...] promover a articulação intersetorial entre os órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, a fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar na educação de jovens e adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, para assegurar a atenção integral ao longo da vida. (Brasil, 2014, p. 22).

Nesta estratégia a intersetorialidade está novamente relacionada ao trabalho conjunto com outros órgãos e políticas na busca pela efetiva inclusão em todos os ambientes que crianças e/ou adolescentes possam frequentar para atendimento, ressaltando a presença da saúde e assistência social.

Já na meta 6, que busca “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (Brasil, 2014), a intersetorialidade aparece entre as políticas públicas educacionais e sociais “[...] contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira” (Brasil, 2014, p. 29).

Nesta meta, a intersetorialidade cita alguns ministérios, tais como: Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, do Esporte, do Meio Ambiente, da Cultura, da Defesa e, também, da Controladoria-Geral da União. Mas, desta vez, tendo como campo o ambiente escolar.

Por fim, a intersetorialidade é também citada na meta 9, a qual tem como objetivo:

[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (Brasil, 2014, p. 35).

Para tanto, a meta adota como estratégia a intersetorialidade, voltada ao

atendimento dos adolescentes em conflito com a lei, em cumprimento de medidas socioeducativas com restrição de liberdade. Ou seja, utiliza-se de dois setores ou mais, como a justiça e a educação, para ofertar o que é de direito desses adolescentes que se encontram privados de liberdade, visando o trabalho de reintegração destes à sociedade.

Percebe-se a partir dos termos articulação, colaboração e intersetorial e dos espaços setoriais abordados nas metas e estratégias, que esta gestão é pensada principalmente para crianças e adolescentes que se encontram em diversas situações de vulnerabilidade, sejam elas relacionadas a aspectos econômicos, sociais, de conflito e/ou de necessidades especiais, entre outros.

Nesta direção, o Estatuto da Criança e do Adolescente faz alterações em seu documento inicial e traz em três dos seus artigos a intersetorialidade como estratégia na proteção integral da criança e do adolescente. A primeira mudança ocorreu com a Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014, que estabelece o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, como exposto:

Art. 70-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações:

VI - a promoção de espaços intersetoriais locais para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focados nas famílias em situação de violência, com participação de profissionais de saúde, de assistência social e de educação e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente (Brasil, 2014b).

O inciso VI do artigo 70 utiliza, além do termo intersetorialidade, as palavras “articulação” e “conjunta”, as quais possuem a mesma conotação de setores diferentes atuando juntos, o que fica mais claro quando o inciso destaca os profissionais de saúde, assistência social, educação e órgãos de promoção trabalhando em conjunto para se fazer cumprir o artigo, deixando claro o que o documento entende por intersetorialidade. Importante destacar que o inciso cita a promoção de espaços intersetoriais, possibilitando a compreensão de que as ações desses diversos grupos podem ser colocadas em prática em um ambiente neutro a

qualquer um dos setores citados.

As outras duas mudanças ocorreram a partir da Lei nº 13.257¹⁴, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, primeiramente no Art. 14, que corresponde a questões relacionadas à saúde:

Art. 14 – O Sistema Único de Saúde promoverá programas de assistência médica e odontológica para a prevenção das enfermidades que ordinariamente afetam a população infantil, e campanhas de educação sanitária para pais, educadores e alunos.
§ 2º O Sistema Único de Saúde promoverá a atenção à saúde bucal das crianças e das gestantes, de forma transversal, integral e intersetorial com as demais linhas de cuidado direcionadas à mulher e à criança.

O inciso enfatiza que a atenção à saúde na infância deverá ser intersetorial, pois não corresponde somente a atenção à criança, mas também à mãe, além de ser desenvolvido em conjunto com pais e educadores.

A última alteração resultante da mesma Lei nº 13.257, foi sobre o inciso IX no artigo 88, que trata das diretrizes da política de atendimento, sendo, portanto, uma diretriz: “IX – formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criança e do adolescente que favoreça a intersetorialidade no atendimento da criança e do adolescente e seu desenvolvimento integral” (Brasil, 2016).

Neste ponto, o documento aborda o profissional que irá atender a criança e o adolescente, para que este independentemente do setor e da política, procure favorecer a intersetorialidade e o desenvolvimento integral.

Dito isso, a intersetorialidade não figura apenas no Estatuto da Criança e do Adolescente, ela perpassa as políticas e setores que atendem esses sujeitos, sendo inclusive adotada na educação e assistência social como estratégia de proteção integral.

Sendo assim, na assistência social a intersetorialidade figura como um de seus eixos estruturantes nas diretrizes organizadoras, dentro das suas próprias políticas como, por exemplo, a proteção social básica com a proteção social especial, que ofertam programas e assistências distintas, mas precisam trabalhar de

¹⁴ Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.

forma articulada, pensando no indivíduo, visto que ele pode transitar por mais de um programa ou sua família e irmãos podem estar neste contexto, contemplando assim a proteção integral.

Já a educação, como abordado anteriormente, a partir das Conferências Nacionais para o atual Plano Nacional de Educação, utiliza a intersectorialidade, com o intuito de fortalecer as políticas e assegurar a rede de proteção. Um exemplo de programa intersectorial na educação foi o Mais Educação¹⁵, o qual buscava uma gestão intersectorial no território através da ampliação da oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos e atividades socioeducativas, conforme aponta Faler et al. (2016), e que visava também a proteção integral, porém, o programa foi encerrado em dezembro de 2019.

Para tanto, é possível compreender que “A intersectorialidade representa a viabilização de direitos, no momento em que ultrapassa os limites do que é específico de cada política, até chegar num modelo completo” (Faler et al., 2016, p. 1290), ou seja, a estratégia propõe que cada setor ofereça o seu melhor, para que juntos consigam garantir os direitos e a proteção integral dessa criança.

Entretanto, a efetivação concreta da intersectorialidade na gestão das políticas abarca desafios nada simples de serem resolvidos. De acordo com Pereira e Teixeira (2013, p. 123), “[...] em razão de não haver formalmente referências diretas ou indiretas nem um direcionamento do como desenvolver a intersectorialidade”, não existem diretrizes de como fazer, o que acarreta acordos políticos com os atores envolvidos, além da falta de compreensão prática do proposto, de como cada setor pode ofertar o seu máximo.

Por fim, é importante salientar que a intersectorialidade ocorre pela via da descentralização, sendo assim, o papel de operacionalizar o desenvolvimento de ações intersectoriais no âmbito das gestões das políticas sociais fica principalmente aos gestores municipais, como aponta Pereira e Teixeira (2013). Visto isso, neste cenário, faz-se necessário contextualizar o município de Londrina, a fim de

¹⁵ Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 1 fev. 2023.

compreender suas ações intersetoriais como gestão das políticas sociais.

2.3 TERRITORIALIZAÇÃO: A POLÍTICA NO MUNICÍPIO DE LONDRINA

Localizado ao Norte do estado do Paraná, e ao Sul do Brasil, com uma área de 1.651 km², o município de Londrina foi criado através de um decreto estadual assinado em 3 de dezembro de 1934, mas teve sua instalação em 10 de dezembro do mesmo ano. É composto por mais oito distritos, sendo eles: Lerroville, Warta, Irerê, Paiquerê, Maravilha, São Luis, Guaravera e Espírito Santo, e apresentou, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2020, 575.377 habitantes, sendo a segunda cidade mais populosa do estado, ficando atrás apenas da capital, Curitiba.

No início, os investimentos na economia do município eram voltados para a produção agrícola e, posteriormente, tiveram como base a cafeicultura, até meados dos anos 1960. Entretanto, a partir deste momento, o perfil econômico da cidade se voltou para uma tendência ao desenvolvimento do comércio de diversos produtos, além da prestação de serviços, que também tem sido uma das categorias em destaque na atualidade, conforme relatado no site da câmara municipal¹⁶ da cidade.

O município, de acordo com Archela et al. (2008), com o objetivo de facilitar o planejamento e identificação dos lugares da cidade, foi dividido pelo IBGE (para o censo demográfico de 2000) em bairros que respeitam a estruturação reconhecida e aceita pelos londrinenses, somando assim 58 bairros, divididos em regiões, sendo elas: sul, norte, leste, oeste e região central. Entretanto, hoje é possível identificar o surgimento de novos bairros principalmente nas regiões norte e oeste, sobretudo em decorrência de ocupações.

A partir deste contexto e de acordo com o Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Londrina (2016), que foi realizado conforme dados do IBGE de 2010, o município apresenta a região a norte como sendo a mais populosa da cidade, seguida pelas regiões, leste, oeste, central e sul, nesta ordem.

Entretanto, é importante salientar que dentro das próprias regiões ocorrem grandes diferenças sociais, como por exemplo, a região sul, que possui bairros de alto padrão e bairros mais afastados do centro urbano, denominados bairros

periféricos e populares¹⁷, bairros esses que comportam uma população consideravelmente maior que a dos outros bairros da mesma região.

Em relação à renda das famílias, é possível constatar que as rendas *per capita* mais baixas estão em consonância com os bairros mais populosos. Ainda de acordo com o Plano (Londrina, 2016), 81,02% das famílias londrinenses vivem com no máximo 3 salários-mínimos, fator que indica que a maioria das famílias pertence às classes sociais denominadas como C com 13,2%, D com 43,7%, e E com 17,7%, além da população que não tem renda, totalizando 9,8%, ou seja, uma realidade perpassada por dificuldades sociais.

Dito isso, levando em consideração as condições históricas e sociais do município e do modo de sociedade capitalista, pautada nas desigualdades de distribuição de renda e no trabalho, e dividida em classes sociais, é possível identificar que o município de Londrina se caracteriza como majoritariamente composto por grupos da classe trabalhadora.

Porém, antes de adentrar as políticas atuais para esses grupos, é importante compreender que com o avançar das discussões e apropriações, principalmente no campo da Assistência Social, o termo território passou a ser empregado no lugar de bairro na definição dos espaços a serem ofertados às políticas e serviços, em território nacional pelo Sistema Único da Assistência Social (SUAS), visto que este conceito começa a surgir com mais força nos documentos do próprio SUAS. Para tanto:

O território representa muito mais do que o espaço geográfico. Assim, o município pode ser considerado um território, mas com múltiplos espaços intraurbanos que expressam diferentes arranjos e configurações socioterritoriais. Os territórios são espaços de vida, de relações, de trocas, de construção e desconstrução de vínculos cotidianos, de disputas, contradições e conflitos, de expectativas e de sonhos, que revelam os significados atribuídos pelos diferentes sujeitos. (Brasil, 2008, p. 54).

¹⁶ Disponível em: <https://www1.cml.pr.gov.br/cml/site/conhecalondrina.xhtm>.

¹⁷ Bairro periférico e popular, em sua maioria, não por opção, mas imposição, crescem de maneira desordenada e em áreas de risco ambiental, o uso e a ocupação do solo urbano acontecem de modo gradativo: primeiro o surgimento de uma rua depois uma vila até chegar na formação de um bairro; loteamentos são iniciados sem a devida fiscalização do poder público e atraem moradores de baixa renda e status sociais. (Silva, 2021, p. 98).

Ou seja, utilizar o termo território não quer dizer apenas uma divisão de espaço, mas sim, reconhecer as características e potencialidades deste, valorizando e atuando a partir dessas compreensões.

Neste sentido, Koga e Nakano (2005, p. 68) afirmam que “o território é elemento que atua com outros agentes na produção social de realidades coletivas”, podendo constituir processos emancipatórios, mas podendo atuar também na mesquinhez de preconceitos e apartações sociais que provocam erosões nos padrões de civilidade.

Dito isso, é importante compreender os territórios, valorizando suas potencialidades e histórias e buscando assim ofertar as políticas públicas com vistas à emancipação dos sujeitos deste espaço, estabelecendo conexões e respeitando as diferenças. Para tanto, Koga e Nakano (2005) seguem afirmando que:

Incorporar a perspectiva territorial na formulação, na implementação, no monitoramento, na avaliação e na revisão de políticas públicas implica necessariamente manejar as potencialidades ativas dos territórios na constituição de processos e relações sociais e de poder. (Koga; Nakano, 2005, p. 68).

Sendo assim, considera-se um avanço o uso do termo territórios, entretanto, não basta apenas utilizá-lo sem a compreensão do que realmente significa e o que acarreta, uma vez que o trabalho desenvolvido com os territórios precisa levar todos os aspectos citados em consideração, principalmente considerando as questões relativas a territórios com maior incidência de vulnerabilidades.

Concluindo, “trata-se, assim, de tomar tal intencionalidade como ponto de partida para uma reflexão que faça avançar concretamente e de maneira a incorporar a complexidade do conceito de território” (Nascimento; Melazzo, 2013, p. 70-71). Como política nacional o conceito é implementado nas políticas Assistenciais e, também, no município de Londrina.

Compreendidas essas relações, no âmbito da criança e adolescente, o município se organiza a partir de ações para a proteção dessas famílias e, principalmente, das crianças e adolescentes que se encontram em situações de dificuldade que gerem vulnerabilidades de diversos âmbitos. Para tanto, a partir do ECA (Brasil, 1990), cria-se a Lei nº 9.678/2004, que dispõe sobre a política municipal de atendimento aos direitos da criança e do adolescente e estabelece normas para sua adequada aplicação e dá outras providências.

Uma das providências supracitadas é a regulamentação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, que em seu Art. 5º cita que “O CMDCA é o órgão de deliberação e controle da política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente nos termos e disposições contidas na Lei Federal nº 8.069/90 e nº 9.678/2004” (Londrina, 2004), o qual deverá ser composto pelas diversas áreas que atendam a criança e o adolescente, na busca da proteção integral. Sendo assim, a lei prossegue em seu Art. 2º entendendo que:

O atendimento aos direitos da criança e do adolescente no Município de Londrina será feito mediante conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais caracterizadas como espaços públicos, assegurando-lhes o tratamento com dignidade e respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Londrina, 2004).

Dessa forma, acompanhando as normativas do ECA e da Reforma do Estado e a dimensão política e econômica do país, sobre um olhar de Estado mínimo, o município se debruça nas ações articuladas entre espaços e medidas governamentais e não governamentais para assegurar a proteção integral da criança e do adolescente.

A partir dessas concepções e assumindo seu papel de gestor, o município de Londrina adota medidas governamentais como mola percursora na produção de alternativas de enfrentamento às desigualdades sociais nos territórios, articulando políticas e setores.

Em relação às políticas de Educação, o primeiro documento que cita a intersetorialidade é o Plano Municipal de Educação, baseado no Plano Nacional de Educação de 2014, o município de Londrina elabora o seu com validade de 2015 a 2025 e cita em 3 metas o uso de estratégias intersetoriais, menos que o Nacional.

A primeira estratégia está relacionada à meta 4, que tem como objetivo a universalização da educação inclusiva, com atendimento educacional especializado e preferencialmente no ensino regular, quando diz que deverá

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.

(Londrina, 2015, p. 73).

Utiliza-se, assim, como estratégia de continuidade do ambiente escolar, ou seja, que as crianças recebam o atendimento especializado em todos os espaços que frequentarem.

As demais estratégias que constam no Plano Municipal de Educação relativas à intersetorialidade versam a respeito dos adolescentes e jovens, entretanto, esse não é o público prioritário da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, visto que oferta a Educação de Jovens e Adultos, mas não o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, categoria na qual os adolescentes e jovens mais se encontram.

Nessas estratégias a intersetorialidade é utilizada no viés do mundo do trabalho, geração de emprego e renda, sendo perceptível que o foco para essa faixa etária é o preparo para este mundo. Ainda relacionado a esse público, a última estratégia versa sobre “criar uma comissão permanente intersetorial (saúde, educação, cultura, esporte) com o objetivo de construir uma proposta educacional voltada a adolescentes e jovens de alta vulnerabilidade social” (Londrina, 2015), o que chama a atenção para dois pontos: a intersetorialidade ligada a condições de vulnerabilidade social e a falta da criação desta comissão para crianças de 0 a 12 anos.

Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação avançou para além do Plano e institucionalizou a gerência de mediação e ação intersetorial, de acordo com Dutra, (2021), como estratégia de políticas intersetoriais em 2019.

Essa política educacional se respalda em um processo histórico de criação de leis que buscam garantir os direitos e a proteção integral da criança e do adolescente, tendo início no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990; na Lei Municipal nº 11.676/2012, que cria o Programa Escola de País¹⁸; Lei Federal nº 13.185/2015 que institui o Programa Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*); Lei Federal nº 13.431/2017, que Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência; Decreto Federal nº 9.603/2018, que regulamente a Lei nº 13.431/2017; Lei Municipal nº 12.988/2019, que cria o Programa Professor Mediador Facilitador Escolar e Comunitário na rede

¹⁸ O qual tem como objetivo: orientar e apoiar famílias dos alunos matriculados a rede municipal de ensino. (Londrina, 2012).

municipal de educação de Londrina e na Instrução Normativa nº 06/2019, que orienta a implementação do Plano Individual de Atividades Pedagógicas Complementares – PIAPC para compensação de carga horaria escolar.

Todavia, mesmo apresentando este percurso histórico, é a Lei Municipal nº 12.988/2019 que vai simbolizar um grande passo na gestão intersetorial da política de proteção à criança e ao adolescente, no âmbito das políticas educacionais, visto que a função denominada Professor Mediador Facilitador Escolar e Comunitário, busca um conjunto de estratégias na gestão do sistema educacional municipal com os demais serviços e órgãos que integram o Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente.

Esses outros serviços, órgãos, instituições, serviços públicos, privados ou comunitários, se enquadram nos demais setores, tais como saúde, judiciário, assistência social, onde estão alocadas as políticas de proteção especial e proteção básica, esta última com algumas políticas que são executadas por entidades não governamentais, como os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, entre outros, na busca pela relação intersetorial de gestão que atenda às necessidades do referido segmento, com atuação direcionada nos territórios de referência.

Com essa organização, começou-se a estruturar as estratégias e normatizar e definir as ações de cada setor, para tanto, foi criado o documento denominado “Orientações gerais para a organização e o funcionamento da rede intersetorial de proteção social à criança e ao adolescente – Londrina/PR – 2021” pelo Comitê de Gestão da Rede de Cuidado e de Proteção Social das Crianças e dos Adolescentes Vítimas ou Testemunhas de Violência de Londrina, criado pela Resolução nº 46/2019 do Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente (CMDCA).

De tal forma, o Conselho parte da premissa de que intersectorialidade é entendida como

[...] a articulação entre as políticas públicas por meio do desenvolvimento de ações conjuntas, concebidas a partir de princípios e conceitos congruentes, destinadas à proteção, inclusão e promoção da criança, do adolescente e de sua família, vítimas do processo de exclusão social. (Londrina, 2021, p. 2).

Em consequência, compreende-se que “rede intersectorial é aquela que articula o conjunto das organizações governamentais, não governamentais e

informais, priorizando o atendimento integral às necessidades dos segmentos vulnerabilizados socialmente” (Londrina, 2021, p. 2). Entretanto, o documento alerta para a necessidade da rede intersetorial manter uma sintonia com a realidade de cada território, principalmente visando as organizações sociais.

Em Londrina, a rede intersetorial se organiza em redes e sub redes, de acordo com a distribuição por território, que tem como núcleo e referência o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de cada região, e algumas regiões como, por exemplo, as supracitadas neste trabalho, são divididas em Norte A e Norte B; Sul A e Sul B.

De acordo com as orientações de 2021, que rege o trabalho de todos os setores, inclusive os analisados aqui, educação e assistência social, a função da rede intersetorial, materializa-se em planejar, acompanhar, avaliar, definir, implementar, discutir, estudar e revisar ações, estratégias, casos e planos para proteção à criança, ao adolescente e a suas famílias, além de subsidiar as sub redes em suas necessidades.

Enquanto para as sub redes, compete “[...] discutir e estudar casos levados ao grupo, após já esgotadas as intervenções intersetoriais” (Londrina, 2021, p. 5) ou seja, depois de aplicadas todas as estratégias e medidas cabíveis a todos os setores em conjunto e não solucionado, estudam-se e acompanham outras possíveis intervenções.

Por fim, as orientações (Londrina, 2021) preconizam que o atendimento da rede se dê com intervenções pontuais, assistemáticas e descontinuas, realizadas pelos serviços. O acompanhamento define-se por intervenções continuadas, planejadas e avaliadas periodicamente. Todas essas ações deverão compor um relatório técnico periódico anual ou conforme demanda, de conhecimento público e das entidades envolvidas.

Para que a rede intersetorial – articulada pela prefeitura de Londrina – funcione como prevista, faz-se necessário que cada política pública integrante da Rede Intersetorial de Proteção Social à Criança e ao Adolescente designe profissionais de referência como articuladores de cada território da cidade. Dessa forma, todos os territórios, referenciados pelo CRAS, terão representantes de todas as políticas sociais.

Dito isso, nos capítulos seguintes serão apresentadas as figuras dos espaços que correspondem ao setor da Educação e da Assistência Social e a construção dos

seus profissionais que atuam de forma ativa na composição da rede intersetorial do Município de Londrina.

3 ESCOLA PÚBLICA E POLÍTICA DE PROTEÇÃO SOCIAL

A referida seção buscará contextualizar a formação social da escola pública no cenário brasileiro, focando na oferta dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de atribuição do poder público municipal, delimitando as análises sobre a oferta na cidade de Londrina/PR, concomitantemente à construção da figura do profissional pedagogo que atua nessas instituições, a fim de se compreender o seu papel neste espaço e a função social exercida pela escola e pelo pedagogo, na proteção integral da criança no contexto escolar, utilizando da intersetorialidade como ferramenta. Para tanto, serão analisados os documentos:

Quadro 7 – Documentos Seção 3

Constituição Política do Império do Brasil 1824
LIM-15-10-1827. LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827.
Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.
Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.
Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1846.
Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Constituição da República Federativa do Brasil, 1988
Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 – Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
Deliberação nº003/2007 – CMEL - Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Municipal de Ensino de Londrina.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3.1 A ESCOLA PÚBLICA DE ANOS INICIAIS

A educação nem sempre foi ministrada em escolas como são conhecidas hoje, porém, sempre esteve presente nas sociedades, ora passando por mudanças de acordo com o tempo, contextos e épocas vividas. Mas, esteve sempre presente

com o intuito de moldar o homem, como será analisado a seguir, pois a depender da finalidade na sociedade, pode ser utilizada como forma de dominação ou libertação.

Como já citado neste trabalho, a primeira experiência escolar no Brasil, aconteceu com a chegada dos jesuítas em 1549, com o intuito de catequizar os indígenas que aqui estavam, sendo assim, era uma educação a serviço da fé católica protestada pelos portugueses, situação a qual se perdurou por cerca de 210 anos. Ou seja, neste contexto de país colonizado, a educação necessária era “um tipo de catequese em que o “outro” deveria ser aculturado na linha da obediência e da lealdade servil” (Cury, 2002, p. 257).

Entretanto, os jesuítas foram expulsos do país quando se recusaram a ofertar uma educação a favor do Estado, dando início ao período pombalino. Tal período recebeu esse nome em homenagem ao Marquês de Pombal, nomeado assim devido ao título nobiliárquico que recebeu em 1770 pela Coroa Portuguesa. Pombal foi o responsável por diversas reformas, as quais tiveram como intenção fortalecer o poder do Estado e diminuir a influência da nobreza e do clero, justificando assim a expulsão dos jesuítas.

Entre as reformas anunciadas, a da educação estava contemplada, e visava três objetivos principais, como aponta Fonseca (2006): trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo, tendo como foco principal formar uma elite letrada capaz de servir aos interesses da Coroa Portuguesa.

Porém, a preocupação se voltou ao ensino superior, deixando assim a educação popular relegada a segundo plano, acarretando uma grande ruptura histórica e nenhum avanço educacional, visto que nenhum sistema educativo comparado aos modelos jesuíticos passou a existir nesse período, como mostram Souza e Santos (2019).

No contexto de independência do Brasil, que ocorreu em 1822, é promulgada a primeira Constituição Política do Império do Brasil em 1824, a qual apresenta em seu Art. 179, “a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (Brasil, 1824). Posteriormente, no ano de 1827, a Lei LIM-15-10-1827, de 15 de outubro de 1827, determinou a criação de escolas de primeiras letras em todos os lugares e vilas, além de escolas para meninas, nunca concretizadas anteriormente.

Entretanto, Cury (2002) apresenta que o contexto não foi bem assim, visto que durante mais de meio século após a independência, a educação primária foi

proibida para negros escravos, índios e mulheres, indivíduos que enfrentaram muitos obstáculos por conta da visão discriminatória de gênero da época.

Ainda no papel, em 1834 um ato adicional e a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891 descentralizaram o ensino, passando a ser responsabilidade das províncias ofertá-lo. Entretanto, não foram oferecidas condições de se criar uma rede organizada de escolas, o que acabou contribuindo para o descaso com o ensino público e para que ele ficasse nas mãos da iniciativa privada.

Sendo assim, o acesso à escola continuou com um caráter classista e acadêmico, gerando assim um sistema dual de ensino: de um lado, uma educação voltada para a formação das elites, com os cursos secundários e superiores; de outro, o ensino primário e profissional, de forma bastante precária, para as classes populares como apontam Souza e Santos (2019).

A dualidade estabelecida neste período perpassou as demais fases da educação brasileira, inclusive atualmente. Visto isso, no período da Primeira República, “surgiram inúmeras reformas para resolver a desorganização do sistema educacional, porém foram apenas reformas paliativas, pois não se buscava mudar a estrutura educacional” (Souza, Santos 2019, p. 2). A classe dominante continuava tendo fortes privilégios e a descentralização favorecendo-os, pois os estados mais pobres se viam à mercê da própria sorte.

Entretanto, ainda em consonância com Souza e Santos (2019), em 1930, o lugar da educação parece mudar de importância no país, pois é quando se cria o primeiro Ministério da Educação e as secretarias de Educação dos estados, as quais vieram atreladas ao ideal de educação obrigatória, gratuita e laica. Nesse contexto surgem diversos projetos e discussões importantes que deram origem à Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, que contribuiu com diversas conquistas para a educação em relação à função do estado.

Todavia, em 1937 uma nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil, conhecido como Estado Novo¹⁹, desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público, permanecendo fortemente o caráter dual da educação brasileira. Mas, com o breve fim do Estado Novo, uma nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 1946, retoma os direitos conquistados na Constituição de 1934.

¹⁹ Conhecido como ditadura de Getúlio Vargas, no qual o governo era centralizado e autoritário.

Nesta Constituição, a educação como direito de todos está claramente expressa em seu Art. 166 e é complementada com o Art. 167, o qual afirma que o ensino deverá ser ministrado pelos poderes públicos, embora livre para a iniciativa particular, respeitando as determinações legais. Ainda, para que o direito à educação fosse realmente assegurado, a Constituição destinava para a educação, em seu Art. 167, 10% do orçamento da União e 20% dos estados.

Porém, como cita Piletti (1997, p. 99), “apesar da mudança de regime e da nova constituição, a legislação educacional herdada do Estado Novo vigorou até 1961, quando teve início a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

Durante esses anos até a conquista da legislação, houve um cenário de muitas lutas pela efetivação do direito de todos à educação, perpassado pelo contexto mundial com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que expressava em seu Art. 26:

I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior está baseada no mérito.²⁰

Em outros termos, garantindo que os Estados deveriam ofertar a educação, ainda que mínima de forma gratuita para todos. Cury (2002) disserta que para ser um direito reconhecido, precisa ser garantido, e sendo assim, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional.

Visto isso, a educação no Brasil avançou pautada em lutas, as quais foram conduzidas “por uma concepção democrática da sociedade que postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais” (Cury, 2002, p. 247), reconhecendo-se em lei a importância do direito à educação.

Com a promulgação da LDB de 1961 no sentido da descentralização, verificou-se a garantia de orçamento, criação de conselhos de educação e acesso ao direito constitucional de educação para todos. Porém, a democratização e universalização da educação ainda era objeto de luta, visto que na realidade a efetivação enfrentava dificuldades.

Entretanto, o contexto se modificou quando em 1964 ocorre um golpe de estado, que dá início ao período ditatorial no Brasil (1964 – 1985). Neste período a luta pela democratização se afasta mais da realidade, visto que era um governo pautado na repressão, na privatização do ensino, e continuou a prática de privilegiar a classe dominante com ensino de qualidade, enquanto para a classe popular o ensino ofertado era técnico e direcionado, como mostram Souza e Santos (2019).

As políticas educacionais no período ditatorial seguiram vinculadas ao modelo econômico que tinha como objetivo potencializar o processo de modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Sendo assim, Ferreira Junior e Bittar (2008, p. 336) apontam que essas políticas estavam “[...] inseridas num contexto histórico de transição de uma sociedade agrária para uma sociedade urbano-industrial”. Ou seja, a educação segue a lógica dos interesses econômicos e opera em seu benefício, cabendo a ela atribuir capacidade de incrementar a produtividade da economia.

Ainda em consonância com Ferreira Junior e Bittar (2008), a educação neste momento foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática. Compreendia-se que os técnicos eram especialistas em determinados assuntos e, por isso, eles deveriam gerir as políticas estatais, institucionalizando assim “[...] o tecnicismo como ideologia oficial de Estado” (Ferreira Junior; Bittar, 2008, p. 342).

Essas relações estabelecidas de tecnocracia e educação para a modernização acelerada das relações capitalistas de produção tinham seu elemento vital na “Teoria do Capital Humano”²¹, a qual defende que quanto mais investimentos na educação e ampliação de acesso existisse, a educação seria mais produtiva para o sistema.

Desta forma, o governo militar elaborou a reforma universitária de 1968, com a Lei nº 5.540 e sua articulação com a escola média. Em seguida em 1971, a Lei nº 5.692 propôs a reforma da educação de 1º e 2º graus, assim, a educação passou a se organizar em 1º grau de 8 anos dedicado à educação geral, com foco na

²⁰ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

²¹ Para a Teoria do Capital Humano a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento da produtividade. A qualidade da mão-de-obra obtida graças à formação escolar e profissional, potencializaria a capacidade de trabalho e de produção (Cattani, 2002).

alfabetização e a permanência mais efetiva das pessoas na escola, e o 2º grau (3 a 4 anos) obrigatoriamente profissionalizante, cujo objetivo ligar a formação média com a superior para aumentar a produtividade do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção, como aponta Ferreira Junior e Bittar (2008).

Entretanto, a política educacional deste período não atendeu às necessidades, deixando uma grande parte da população ainda excluída do acesso à educação, sendo a escola originada a partir da Lei nº 5.692, conhecida como uma escola que negava conhecimento para os filhos das classes populares.

O fim da ditadura militar foi calcado em lutas pela democratização e a determinação da criação de um “Estado de Direito” pelos atores sociais que lutavam principalmente pelas classes que não tinham acesso aos serviços básicos, como era o caso das crianças e adolescentes de famílias populares, que não tinham nem o direito de serem crianças e também em sua grande maioria não tinham acesso à educação pública de qualidade, o que resultou na conquista da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A Constituição Federal foi responsável por garantir pela primeira vez os direitos sociais. Nesse sentido, cita:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.²² (Brasil, 1988).

Incluindo-se a ideia de Direito Social na Constituição, inclui-se também a legitimidade de resguardar os direitos mínimos que a sociedade brasileira passa a ter direito, principalmente para pessoas em situação de vulnerabilidades sociais, ocasionados pelo meio de produção capitalista.

Para Cury (2002, p. 259), “Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo”. Visto isso, o autor ainda continua: “Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante” (Cury, 2002, p. 259). Sendo assim, ter o direito garantido em lei é importante, principalmente por ser um direito

ofertado pelo Estado, entretanto, é importante sempre lembrar para quem são esses direitos e de quem deve-se cobrá-los.

Bauer (2008) cita Ray e Tarrow para explicar que

[...] educação não é somente incluída no conceito de direitos humanos, mas é a derradeira confirmação e garantia de todos os outros. Ela é responsável por informar pessoas de suas responsabilidades e seus direitos e deveria construir a consciência pública de que leis opressivas e tradições inapropriadas deveriam ser reformadas. (Tarrow; Ray, 1987, p. 3 apud Bauer, 2008, p. 560).

Tem-se a consciência, assim, do importante passo dado na garantia do direito à educação para todos, o qual deverá possibilitar que os sujeitos estejam preparados para a vida em sociedade.

Dito isso, a Constituição Federal ainda apresenta em seu Art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988), reforçando assim o compromisso com essa garantia.

Já no Art. 206, o documento apresenta nove princípios que deverão ser seguidos como base para o ensino, dentre eles estão as condições de acesso e permanência na escola, ensino público gratuito e de gestão democrática com padrão de qualidade, e outros relacionados às didáticas e valorização da carreira docente. É neste ponto que Bauer (2008) apresenta que cabe questionar a efetividade da garantia do acesso e sobre quais padrões de qualidade o acesso tem se consolidado.

Visto isso, é importante compreender que o Art. 22 cita que compete privativamente à União legislar sobre: “XXIV - diretrizes e bases da educação nacional”, sendo assim, a partir desse artigo e dos demais citados, grupos que defendem e lutam pela educação se juntam na luta pela elaboração/tramitação e aprovação da nova LDB, destacando princípios defendidos pelas forças progressistas para o projeto educacional das entidades acadêmico-científicas,

²² Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015.

sindicais e estudantis integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), como apontam Bollmann e Aguiar (2016).

Ainda de acordo com a análise de Bollmann e Aguiar (2016), neste momento existiam projetos distintos para a educação no país, configurando o cenário representado de um lado pelas forças sociais progressistas, populares e democráticas, compostas por entidades, como o FNDEP, que defendiam uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos, enquanto de outro lado, as forças liberal-conservadoras tentavam impor um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível, em busca de atender as demandas da sociedade capitalista. Tal fato ilustra as lutas travadas até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases em 1996, a qual segue em vigor até os dias atuais.

A LDB passa a contemplar em seu texto todos os artigos relacionados à educação presentes na Constituição, mas como lei específica da educação destrincha e legisla sobre outros aspectos mais específicos.

Em relação à escola pública, o Art. 4º aponta que “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Apresenta-se de tal forma o ensino fundamental com duração de 8 anos, como etapa garantida pelo poder público.

Contudo, mesmo que a educação infantil e o ensino médio já estivessem previstos na LDB, estes só passaram a ser incorporados como etapas obrigatórias na legislação em 2013, quando o Art. 4 apresenta em substituição que agora o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
 - a) pré-escola;
 - b) ensino fundamental;
 - c) ensino médio;

Sendo assim, a educação básica passa a ser composta por três etapas, todas de dever do Estado e direito das crianças e adolescentes com oferta gratuita. Entretanto, de acordo com o Art. 11, os Municípios incumbir-se-ão de:

- V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros

níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (Brasil, 1996).

Fica estabelecido, então, que o ensino fundamental será de competência dos Municípios. Sobre o ensino fundamental, etapa da educação básica abordada nesta pesquisa, a legislação apresentava em 1996, em seu Art. 32, que “O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:”

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Brasil, 1996).

Todavia, em 2006 o ensino fundamental passou por uma mudança, de acordo com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro, alterando o Art. 32: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...]”, e repete as quatro competências já presentes na legislação.

Sendo assim, hoje, o ensino fundamental possui duração de nove anos e os alunos iniciam esta etapa com 6 anos. A etapa se estrutura em cinco anos iniciais (de 6 a 10 anos) e quatro anos finais (de 11 a 14 anos), conforme nomenclatura definida pela Resolução nº 03/2005 do Conselho Nacional de Educação.²³ Desta forma, o ensino fundamental antes configurado com 8 anos de duração da 1º a 8º série, com esta alteração passa a ser nove anos de duração com a nomenclatura de 1º ano ao 9º ano.

Definido sua oferta desta forma e tendo claro que a execução é de competência dos Municípios, o município de Londrina, através do seu Conselho Municipal de Educação de Londrina – CMEL, delibera o Processo nº 003/2007, que

²³ Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

apresenta normas para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos de duração no Sistema Municipal de Ensino de Londrina, o qual começou a ser implantado de forma gradativa a partir de 2009, visto que a lei previa o ano de 2010 como prazo final para a implantação nos municípios.

O documento apresenta no Art. 1 que o Ensino Fundamental de nove anos é obrigatório e gratuito na Rede Pública Municipal de Educação do Sistema Municipal de Ensino de Londrina, com matrícula a partir dos seis anos de idade completos, assegurando a todos educandos uma formação básica e um tempo mais longo de convívio escolar.

Complementa ainda que o Sistema Municipal oferecerá todo o apoio necessário às unidades na implantação, e este deverá ser ofertado por meio de propostas pedagógicas que contemplem o direcionamento a ser dado no processo educativo, em termos de concepções de ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano e reorganização do tempo e do espaço escolar.

Essa alteração exige uma proposta pedagógica apropriada para faixa etária dos 6 anos, pois, de acordo com a Deliberação nº 003/2007, não se trata de transferir a essas crianças os conteúdos e as atividades da tradicional 1ª série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos, considerando o perfil de seus alunos. Sendo assim, a ampliação se justifica pelas novas oportunidades que podem ser desenvolvidas neste período com os alunos, valorizando as potencialidades da idade, e não somente o despejar conteúdos de forma adiantada.

A deliberação apresenta considerações importantes sobre a nova alteração, visto que a antecipação da obrigatoriedade da matrícula e frequência na escola parte de reivindicações antigas e importantes nas políticas da educação, sendo assim, concretiza-se como uma forma de maior democratização do direito à educação e, também, como uma política afirmativa de equidade social, fazendo-se cumprir os princípios já exposto aqui em relação à CF e à LDB.

Isto é, de acordo com Cury (2002, p. 261), “a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações [...]”. Entretanto, de acordo com Bauer (2008), o

que se observa hoje é um discurso político diferente do da década de 80, que previa cidadania, igualdade e direito à educação, passando para a ideia do discurso do direito atrelado à qualidade, entretanto, qualidade “entendida como obtenção de bons resultados na gestão do sistema e nos resultados acadêmicos dos alunos” (Bauer, 2008, p. 568), visto que essa qualidade está atrelada a uma lógica de gerenciamento educacional.

Assim dizendo, como afirma Gentili (1994 apud Bauer, 2008, p. 567) “[...] a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional”, valorizando práticas meritocráticas do sistema capitalista, que não se atentam para a qualidade real do que as crianças têm recebido das escolas públicas.

A década garante o acesso da grande maioria, mas não consegue garantir o aprendizado efetivo, por conta da lógica do gerenciamento da educação, que se baseia na forma da gestão empresarial, valorizando mais os índices do que o processo, as avaliações em larga escala que não levam em consideração as individualidades de cada território, de cada escola, o que modifica o próprio currículo escolar para atender as demandas competitivas pautadas no mundo empresarial (Bauer, 2008), mas que ficam longe de garantir os princípios da igualdade, democracia e cidadania.

Dito isso, conclui-se que “[...] apenas uma parte do direito à educação tem se concretizado”, tendo em vista que “[...] as desigualdades educacionais e sociais não têm sido eliminadas, como ingenuamente se poderia acreditar” (Bauer, 2008, p. 573).

Por isso, é de extrema importância o comprometimento do sistema de educação com a ampliação do ensino fundamental, na vigilância sobre as propostas elaboradas pelas unidades escolares, que contemplem as condições socioculturais e educacionais das crianças e da comunidade, almejando a qualidade da formação escolar e zelando pela oferta equitativa de aprendizagens e o alcance dos objetivos do Ensino Fundamental, conforme definidos em âmbito nacional, de forma conjunta com a realidade aplicada no chão da escola, incluindo a formação da equipe pedagógica das unidades.

3.2 O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA PÚBLICA

Partindo do exposto pela Deliberação nº 003/2007 do CMEL, a qual também contempla um capítulo com dois artigos sobre os profissionais que podem atuar no ensino fundamental, cita-se:

Art.17 – O professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental deverá ter a formação em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em instituições de ensino superior, admitida, como formação mínima, a oferecida em nível médio na modalidade Normal e, para os anos finais do ensino fundamental, graduação plena específica. (Londrina, 2007).

Sendo assim, os anos iniciais contemplados neste trabalho deverão, de acordo com a deliberação, ser ministrados por professores com formação em nível superior, com curso de licenciatura plena; entretanto, o documento não especifica nenhuma licenciatura e em nenhum momento cita a graduação em Pedagogia, ainda aceita como formação mínima o nível médio na modalidade Normal, ou seja, não necessariamente se faz obrigatória a formação em nível superior.

A formação mínima em modalidade Normal aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Art. 62.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 2017a).²⁴

É possível, portanto, analisar que as orientações do Sistema Municipal de Londrina em relação à formação do professor estão em conformidade com a LDB.

Entretanto, é importante também analisar que tal normativa vem desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, quando em seu capítulo IV, intitulado “Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio”, apresenta no Art. 52, “O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”. E

²⁴ Redação dada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7. Acesso em: 27 dez. 2023.

complementa com o Art. 53: “A formação de docentes para o ensino primário far-se-á”:

- a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial. (Brasil, 1961).

Visto isso, a autorização e o diploma para ministrar aulas no ensino primário ou ser professor do curso primário eram de responsabilidade do ensino Normal.

Na atualização da LDB, em 1996, mesmo com toda a luta, pouca coisa se alterou no cenário da formação profissional, visto que, no título VI que corresponde aos profissionais da educação, no Art. 61, “Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos”, são:

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Brasil, 1996).

Desta vez, o curso de Pedagogia aparece de forma explícita, entretanto, atrelado a habilitações, que era a forma de organização da grade do curso até aquele momento, focando assim questões não relacionadas à docência do ensino fundamental.

Essa formação específica vai aparecer no Art. 63, em que os institutos superiores de educação manterão: “I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (Brasil, 1996). Reforça-se, assim, o curso normal superior como o formador para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Art. 64 complementa o explicitado e confirma a função naquele momento do curso de Pedagogia, quando cita:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a

educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (Brasil, 1996).

Fica visível que a pedagogia era vista com caráter técnico de habilitações para as funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação na educação básica como um todo.

Dito isso, é necessário problematizar esta lacuna na legislação referente à docência nos Anos Iniciais, visto que para os Anos Finais, fica clara a necessidade de formação própria e específica para ministrar cada disciplina, ou seja, um licenciado em matemática lecionará as aulas de matemática e assim por diante, contemplando toda a carga horária de disciplinas das turmas de 6º ao 9º ano. Enquanto um mesmo professor licenciado em matemática, se possuir o normal superior, também poderá ministrar as aulas nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil.

Esta lacuna na formação dos profissionais que atuam com os antigos primários e hoje conhecidos educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental é histórica, visto que a formação sempre foi voltada para a docência prática/técnica, nos cursos normais superiores, fazendo com que a construção do curso de Pedagogia no Brasil tivesse uma dimensão de bacharel e passasse por diversas lutas para assumir a configuração atual, presente nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia 2006 – DCNP – CNE/CP nº 1/06 (Brasil, 2006).

A DCNP, buscou trazer identidade ao curso de Pedagogia, extinguindo as habilitações e apresentando como eixo norteador da formação a partir deste marco, sendo utilizada até hoje, para a docência, o documento menciona

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (Brasil, 2006).

Visto isso, o eixo principal ser a docência se justifica, na medida que, de acordo com Genovesi (2007), “A prática docente não ocorre no vazio, ela deve se respaldar nos conhecimentos da ciência pedagógica”, ou seja, em qualquer uma das

funções exercidas o conhecimento pedagógico é o cerne da formação.

Estabelecido assim, a formação do pedagogo para diversas áreas que pressupõem ações intencionalmente pedagógicas não descaracteriza sua identidade, pois, de acordo com Brzezinski (2011, p. 21), “A identidade do pedagogo é necessariamente marcada por uma forma de ser e de estar no mundo, no espaço escolar e não escolar e pelas mútuas determinações entre esse profissional – sujeito histórico – e a sociedade na qual se insere”, sendo então apto para desenvolver qualquer uma das atividades possíveis à formação, desde que construindo sua identidade.

Tal identidade necessita de uma formação contínua em serviço e fora dele, para tanto, a partir dessa compreensão e seguindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Secretaria de Educação do Município de Londrina exige de seus profissionais professores preferencialmente a licenciatura plena em Pedagogia, ou licenciatura plena em outras especialidades se possuir a formação mínima em curso normal.

Como apresentado no último edital de concurso público do município para provimento das vagas de professor da educação básica (Edital nº 142/2022), são requisitos específicos: “Ensino Superior/Licenciatura em Pedagogia, ou Normal Superior, ou Curso de Magistério de Nível Médio (normal colegial), desde que acompanhado de graduação em Licenciatura Plena” (Londrina, 2022).

Dessa forma, é possível encontrar diversos profissionais que são formados em outras licenciaturas atuando nas regências de educação infantil e anos iniciais das escolas e Centros de Educação Infantil do município de Londrina. Sendo assim, estes profissionais não possuem alguns conhecimentos, trabalhados apenas na graduação em Pedagogia, o que possivelmente pode se apresentar como uma defasagem teórico-prática destes profissionais.

Entretanto, em se tratando da função de direção e coordenação, a seletiva não ocorre por concurso público no município de Londrina, mas sim por um processo interno com os professores da rede, que para concorrer precisam ter, de acordo com o Decreto nº 725, de 4 de julho de 2022, em seu art. 5º

- I. no mínimo, 4 (quatro) anos de docência na Rede Municipal de Ensino de Londrina, em pelo menos uma matrícula, de acordo com a legislação municipal;
- II. disponibilidade para flexibilização de horário, de acordo com o

funcionamento da Unidade Escolar, devendo cumprir obrigatoriamente jornada mínima de 40 horas semanais, ou jornada mínima compatível com o cargo que ocupa quando esta for superior a 40 horas, a fim de atender os horários de entrada e saída, conforme termo de responsabilidade constante no Anexo I.

- III. graduação completa em curso de Pedagogia ou graduação completa em qualquer curso de licenciatura desde que acompanhada de pós-graduação em Administração Escolar ou Gestão Escolar para função de Direção e pós-graduação em Supervisão Escolar ou Gestão Educacional para a função de Coordenação, devidamente reconhecidos pelo MEC [...].

Para tanto, novamente, dá-se ênfase à formação em Pedagogia, mas não a exige, abrindo precedentes para que todos os profissionais licenciados possam concorrer às vagas, subentendendo que a pós-graduação em áreas de gestão/administração são o suficiente para a demanda dos cargos e funções, levando em consideração que os outros cursos de licenciatura não possuem disciplinas neste viés, não habilitando seus profissionais para tais atividades.

Deste modo, apresenta-se que ambas as funções são preenchidas ora por profissionais de outras licenciaturas, às vezes por pedagogos(as), entretanto, em sua grande maioria, ainda por profissionais pedagogos, os quais necessitam de formação continuada para construção da sua identidade de acordo com as funções desenvolvidas nas unidades escolares.

Visto isso, a Deliberação nº 003/2007 do CMEL cita em seu Art. 18 que “A Secretaria Municipal de Educação promoverá a formação continuada de seus profissionais assegurando a qualidade de ensino nas questões da aprendizagem” (Londrina, 2007). Essas formações são ofertadas durante o percurso anual pela gerência de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação, tanto para os cargos de docência quanto para os cargos de gestão.

3.3 MAPEANDO LONDRINA: PELOS OLHOS DA EDUCAÇÃO

Para compreender melhor a organização desta secretaria, é importante fazer um caminho histórico. Sendo assim, a educação no município de Londrina está alocada em uma secretaria desde a década de 1940, inicialmente em 1949 pela Lei nº 46 foi associada ao Departamento de Educação e Assistência Social, depois pela Lei nº 1.578/69 foi instituído a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, sendo

somente em 1992 que a pasta passou a ser única e foi instituída a Secretaria de Educação. Deste momento até os dias atuais, a Secretaria passou por algumas mudanças no seu sistema organizacional, mas sempre mantendo a Secretaria apenas para a Educação.

Essas mudanças foram pautadas nas leis nº 5.460/93 e nº 7.302/97, Decreto nº 257, de 11 de maio de 2004, o qual foi alterado pela Lei nº 11.610/2012 e, por fim, pelo Decreto nº 564, de 17 de maio de 2021, o qual aprova o regimento interno da Secretaria Municipal de Educação do Município de Londrina, revogadas as disposições contrárias, em especial o Decreto nº 257, de 11 de maio de 2021.

Desta forma, a Secretaria de Educação de Londrina é hoje organizada em quatro divisões, sendo: o Gabinete da Secretária de Educação, a Diretoria Pedagógica, a Diretoria Administrativa e Planejamento e a Diretoria Financeira e Compras, as quais possuem suas subdivisões, como mostram os quadros a seguir:

Quadro 8 – Organização Secretaria de Educação de Londrina

1 GABINETE DA(O) SECRETÁRIA(O) DE EDUCAÇÃO
1.1 Coordenadoria de Gabinete
2 DIRETORIA PEDAGÓGICA
2.1 Assessoria de Gestão de Pessoas
2.2 Gerência de Formação Continuada
2.3 Gerência de Educação Infantil e Funcionamento Escolar
2.4 Gerência de Educação Especial
2.4.1 Coordenadoria de Mediação e Ação Intersetorial
2.5 Gerência de Ensino Fundamental
2.5.1 Coordenadoria de Jovens e Adultos
3 DIRETORIA ADMINISTRATIVA E PLANEJAMENTO
3.1 Assessoria Técnica de Estrutura Física
3.2 Gerência Regional da Zona Norte
3.3 Gerência Regional da Zona Sul
3.4 Gerência Regional da Zona Leste
3.5 Gerência Regional da Zona Oeste
3.6 Gerência Regional da Zona Rural
3.7 Coordenadoria de Manutenção Escolar

4. DIRETORIA FINANCEIRA E COMPRAS
4.1. Assessoria de Compras
4.2. Gerência de Fiscalização de Atas e Contratos
4.3. Gerência de Controle de Estoque
4.4. Gerência de Transporte Escolar
4.5. Gerência de Alimentação Escolar
4.6. Gerência de Gestão Financeira das Unidades Escolares

Fonte: elaborado pela autora (2023), com base em informações retiradas do site <https://portal.londrina.pr.gov.br/menu-oculto-educacao/equipe-educacao>.

A Diretoria Pedagógica é a diretoria responsável pelas questões de formação de professores e dos níveis e modalidades de ensino que o município oferta. As questões referentes às escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão alocadas nesta diretoria, na Gerência de Ensino Fundamental. O trabalho desenvolvido pelas professoras mediadoras está na mesma diretoria, mas dentro da Gerência de Educação Especial, na Coordenadoria de Mediação e Ação Intersetorial.

O município de Londrina possui também, desde 2002²⁵, um Sistema Municipal de Educação, ou seja, o município tem autonomia para desenvolver a educação segundo princípios e regras discutidas pela comunidade, por meio de seus representantes no Conselho Municipal de Educação. Entretanto, é necessário respeitar as normas nacionais e atender as especificidades do município, que são debatidas e definidas no Conselho Municipal de Educação – CMEL, o qual é composto por membros e representantes da sociedade civil organizada e dos Poderes Executivo e Legislativo Municipal. Visto isso, possuir um sistema municipalizado permite o trabalho mais apropriado, pensando na realidade quanto às propostas pedagógicas, calendário e regimento das unidades escolares.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação possui 88 unidades escolares, sendo 76 unidades urbanas, distribuídas nas cinco regiões da cidade, e 12 unidades rurais distribuídas nos distritos que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre as 88 unidades, foram selecionados para este trabalho um recorte

²⁵ Lei nº 9.012, de 23 de dezembro de 2002, referente à criação do Sistema Municipal de Ensino e Conselho Municipal de Educação. Disponível em: https://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/cmdca/sistema_nacional_ensino/lei90pdf. Acesso em: 27 dez. 2023.

com duas unidades, a fim de ser realizado o trabalho de campo composto por observações e entrevistas, para que assim fosse possível compreender de forma micro como ocorre a intersectorialidade na educação de Londrina. A seleção das unidades foi realizada seguindo os critérios de regiões com maior índice de vulnerabilidade social e que possuem um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de referência na região, atendendo em comum os mesmos educandos.

Dito isso, a primeira unidade fica localizada na região norte de Londrina e atende, de acordo com as últimas atualizações feitas no ano de 2021, 384 alunos ao todo nas turmas de Ensino Fundamental Anos Iniciais nos dois períodos (matutino e vespertino), e está alocada a dezesseis minutos (percurso a pé) do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos mais perto da comunidade e que atende os mesmos alunos da unidade escolar.

A referida unidade escolar atende uma comunidade pertencente a bairros com infraestrutura completa, como aponta o Projeto Político Pedagógico (PPP) ²⁶da unidade 1 (Londrina, 2021). Entretanto, o PPP aponta que também são atendidos alunos que moram mais distantes da unidade escolar, em espaços que se configuram como de situação irregular de ocupação. Os alunos advindos desses espaços apresentam muitas faltas por motivos diversos, como chuvas, sol intenso e movimentos para desocupação. “Também são atendidos muitos alunos que estão morando em invasões e/ou em fundos de vale como, cuja situação não apresenta a infraestrutura básica de um bairro” (Londrina, 2021, p. 14). Muitos desses alunos dependem de transporte escolar para acessar a unidade.

A fim de se delimitar melhor o perfil da comunidade atendida, a unidade enviou um questionário socioeconômico e cultural para as famílias, o qual trouxe à luz dados relevantes, como: com quem a criança mora, sendo que “56% das crianças moram com os pais, 36% com a mãe, 3% com o pai, 4% com os avós e 1% mora com outros responsáveis” (Londrina, 2021, p. 15). Ou seja, a presença materna é a mais significativa na vida dos alunos desta unidade, sendo que 92% dos alunos moram com suas mães.

Sobre os dados de instrução escolar, foi possível constatar que grande parte dos alunos não possuem apoio nas atividades escolares, visto que:

²⁶ Os PPPs das duas unidades escolares, não serão referenciados para manter o sigilo dos participantes, evitando assim que a unidade escolar seja identificada.

1% dos pais e 1% das mães não possuem nenhum ano de estudo; 42% dos pais e 33% das mães possuem Ensino Fundamental incompleto (menos que a 8ª série/ 9º ano). Dentre os outros 57% dos pais, 10% relatam possuir Ensino Fundamental completo (até a 8ª série/ 9º ano); 17% possuem ensino Médio Completo; 16% possuem Ensino Médio Incompleto; 02% tem Ensino Superior completo; 02% Ensino Superior incompleto e 07% não responderam. Dentre os outros 66% de mães, no levantamento quanto ao grau de instrução, 17% das mães possuem Ensino Fundamental completo (até a 8ª série/ 9ºano); 21% possuem Ensino Médio completo; 23% possuem Ensino Médio incompleto; 01% possui Ensino Superior completo; 01% possuem Ensino Superior incompleto e 03% não responderam. (Londrina, 2021, p. 16).

Sendo assim, os pais possuem dificuldade de acompanhar seus filhos nos quesitos que exigem conhecimento e instrução escolar, pela falta ou pouca instrução destes, reforçando assim a importância de a escola estabelecer estratégias de apoio para esses alunos e para essas famílias.

Outro fator que afeta diretamente a composição dessas famílias e as condições de proteção dessas crianças é a renda familiar. Considerando tal ponto, foi possível levantar que a maioria da renda da comunidade gira em torno de um salário-mínimo ou menos, pois, “32% das famílias possuem de um a dois salários-mínimos; 10% possuem uma renda de três a cinco salários-mínimos; 1% recebe mais de seis salários-mínimos e 3% não responderam” (Londrina, 2021, p. 19). Assim, é possível analisar que a renda familiar da comunidade atendida é insuficiente para manter a maioria das famílias, por isso, aproximadamente 40% relatam receber algum benefício do governo.

Compreendidas as questões envolvendo a comunidade atendida, a unidade escolar 1, em parceria com a Secretaria de Educação de Londrina, apresenta em seu PPP como função social da unidade “[...] garantir, que os alunos se apropriem do saber científico acumulado historicamente pelos sujeitos, por meio da interação com os instrumentos e com os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem” (Londrina, 2021, p. 30). Para tanto, tem como objetivo:

[...] alcançar o homem consciente, crítico, politizado, reflexivo e ético; que produz e utiliza o conhecimento para valorizar a vida; que respeita o outro e todas as formas de vida, que luta pela eliminação das injustiças sociais e repudia todas as formas de preconceito e de violência. (Londrina, 2021, p. 29).

Sendo assim, utiliza-se de projetos e metodologias para atingir esses

objetivos, como por exemplo o Programa V.I.D.A.²⁷

A segunda unidade pesquisada fica localizada na região sul da cidade de Londrina e atende hoje 331 alunos ao todo das turmas que ofertam Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos dois períodos (matutino e vespertino) e está a cerca de quatro minutos (percurso a pé) do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, que atende os alunos da unidade escolar.

De acordo com o histórico apresentando no PPP (2023), a unidade 2 tem sua história atrelada à história do próprio bairro, visto que este surgiu por meio da ocupação por quinze famílias advindas da área rural e urbana ligadas aos Movimentos “Sem-teto” e “Sem-terra” e moradores de favelas já existentes de Londrina, e desde então vem recebendo famílias de vários bairros da cidade e de municípios vizinhos, sempre em expansão. É uma comunidade bastante ativa, pois está sempre reivindicando seus direitos e, conseqüentemente, conseguindo diversas melhorias para o bairro.

A história da referida unidade escolar iniciou-se com o cenário de luta: por moradia de sujeitos excluídos do meio rural, dado o crescimento da mecanização na agricultura, e, fixados na cidade, necessitavam e requeriam condições dignas para sobreviver e formar suas futuras gerações, daí a instalação da Escola Municipal, que teve sua construção após oito anos de lutas, contatos e reuniões, sendo inaugurada em agosto de 2001, como aponta o Projeto Político Pedagógico da unidade.

A comunidade atendida trata-se, em geral, de trabalhadores que reagem coletivamente contra a distribuição desigual dos recursos e serviços públicos, visando uma melhor condição de vida.

De acordo com os dados dos questionários socioeconômicos e culturais “[...] aproximadamente 57% das famílias são constituídas de forma monoparental, em aproximadamente 32% das famílias são constituídas somente pela mãe, isso nos leva a quase 90% dos alunos acompanhados e cuidados com a presença materna”, (Londrina, 2023, p. 13-14) igualmente ocorre na unidade da região norte.

Sobre o grau de instrução das famílias, foi perguntado de forma individual para cada responsável (pai, mãe, avó, tio, entre outros), o que resultou nos seguintes dados apresentados no PPP (2023): de um total de 559 respostas²⁸, 16

²⁷ O Programa V.I.D.A. será mais a frente, explicitado.

²⁸ Número que representa os responsáveis pelas crianças, diferenciados na pesquisa em pai/mãe, tia/tio, vó/vô ou outros e não apenas um único responsável pelos 331 alunos matriculados.

são analfabetos, 199 possuem ensino fundamental incompleto, 75 possuem ensino fundamental completo, 129 ensino médio incompleto, 113 ensino médio completo, 10 superior incompleto, 17 superior completo, apresentando quase a mesma quantidade de pessoas analfabetas e graduadas. Ou seja, dentre os níveis de escolaridade de pais e mães, foi possível perceber que as mães possuem mais estudo que os pais, porém, são ainda baixos, mas normalmente são elas que acompanham os filhos nas atividades e vida escolar.

Referente à renda da comunidade, é possível afirmar que ela gira em torno de um a dois salários-mínimos, porém, percebeu-se que aproximadamente 1/4 das famílias recebem um valor inferior a um salário-mínimo, gerando a necessidade de um auxílio beneficiário de programa social (Londrina, 2023, p. 16), apresentando um montante de 50% de alunos que recebem algum auxílio de programa social.

Em vista disso, a unidade estabelece como função social ser “[...] formadora de sujeitos históricos, e agregar àqueles que, na sua maioria, possuem histórias de vida desesperançadas, a consciência de seus direitos e a busca de alternativas para melhoria de sua realidade (Londrina, 2023, p. 44).

Para tanto, o PPP da unidade apresenta também que atualmente existem diversos projetos acontecendo no bairro que visam aumentar a qualidade de vida pelo atendimento à saúde e à infância. Na sequência, o documento cita que,

“[...] próximo à escola temos o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, com atividades educativas e recreativas que atendem grande parte de nossos alunos no período inverso as aulas, dessa forma os responsáveis podem trabalhar com mais segurança e tranquilidade” (Londrina, 2023, p. 16).

Contempla-se, portanto, no documento escolar, a importância do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no território, ainda que de forma singela e sem muito aprofundamento e clareza do trabalho desenvolvido neste espaço.

Traçadas as funções sociais das unidades e da Secretaria Municipal de Educação, foram criadas legislações e programas na direção da garantia dos direitos e da proteção de crianças. Sendo assim, mesmo que distintas, as duas unidades citadas aqui pertencem ao mesmo sistema de educação e seguem as mesmas determinações legais, as quais estão explicitadas em seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Uma dessas normativas é a Lei nº 12.467/2016 (Londrina, 2016) que cria o

programa Municipal de Práticas Restaurativas nas Escolas municipais e dá outras providências, a qual tem por finalidade um conjunto articulado de estratégias inspiradas nos princípios da Justiça Restaurativa²⁹, abrangendo atividades de pedagogia social promotoras da Cultura de Paz e do Diálogo, e implementadas mediante a oferta de serviços de melhoria das relações sociais, solução auto-compositiva e tratamento de conflitos nas escolas municipais.

Entretanto, para que essa lei fosse realmente aplicada nas escolas do município, criou-se em 2019 o Programa V.I.D.A., o qual significa: Valores, Inclusão, Desenvolvimento Humano e Afetividade. O programa possui técnicas advindas da Justiça Restaurativa e orienta seus professores em como trabalhar com estas.

Em sua justificativa, o programa apresenta que:

A escola é uma instituição social criada essencialmente com a função de garantir às novas gerações a continuidade das aquisições culturais produzidas ao longo da história. Porém, seu papel não se restringe apenas à apropriação do conhecimento científico, uma vez que assume responsabilidade pela garantia da formação integral dos sujeitos, ou seja, em promover aperfeiçoamento de aspectos físico, social, emocional e cultural dos indivíduos. (Londrina, 2022, p. 4).

Ou seja, sabe-se que a “função social da escola é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2013, p. 14), entretanto, a proteção integral dos alunos está vinculada a sua função, por isso a criação do programa, pensando em ofertar momentos de escuta e fala, que valorizem os sentimentos e os aspectos físicos, sociais, emocionais e culturais das crianças.

Para tanto, a SME, na figura da gerência de formação continuada, estruturou cadernos que apresentam sugestões de atividades voltadas à educação socioemocional para alunos da Educação Infantil (P4 e P5) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A proposta segue um processo contínuo de formação a ser construído ao longo da escolaridade das crianças. Juntamente com esse material, a Secretaria lança quinzenalmente vídeos feitos pelas gerências, para todas as turmas, sobre todos os temas elencados, seguindo o cronograma estabelecido.

O programa deve ser desenvolvido semanalmente intercalando os vídeos, círculos de diálogo e atividades para casa, com o processo todo durando uma

²⁹ Técnica de solução de conflito e violência que se orienta pela criatividade e sensibilidade a partir

quinzena, ou seja, na primeira semana é trabalhado o vídeo e o círculo de diálogo e na outra semana é trabalhada a atividade, encerrando-se assim uma temática.

A proposta conta também, desde o ano de 2023, com os bonecos que dão vida aos cadernos e atividades do programa, intitulados “Vidinha”, “Serena” e “Kiko”, os quais buscam representar alunos das escolas municipais de Londrina e fazem visitas às escolas, com as professoras responsáveis.

Na efetivação do programa existem três pontos importantes a serem destacados: círculo de diálogo, objeto da palavra e o princípio de confidencialidade, os quais serão abordados a seguir.

O círculo de diálogo tem como objetivo promover um espaço de conversa, de pertencimento e de segurança. O círculo é um espaço em que se aprende muito com o outro, sobretudo, na esfera social e emocional. Trata-se de um espaço respeitoso e organizado em que todos podem falar, sem medo de julgamento.

Para tanto o professor poderá elaborar novas questões, condizentes com as necessidades da turma, levantando questões aos alunos, entretanto, é importante deixar que respondam de acordo com suas vivências, não julgando se estão certos ou errados. A intervenção só deve ocorrer quando o aluno for agressivo, ofensivo ou usar de meio inapropriado, caso contrário, deve-se deixar finalizar o relato sem interrupções.

Com o intuito de que todos os alunos se escutem e esperem sua vez, o uso do objeto da palavra se faz necessário como regulador da fala, porém, o objeto precisa ser significativo e escolhido pela turma. Sendo assim, só poderá falar quem estiver em posse do objeto da palavra.

Para atingir o objetivo do programa, de que os alunos se sintam seguros, confortáveis e amparados para realizar seus relatos e confissões, o professor precisa estabelecer o princípio da confidencialidade, levando em consideração que situações como abusos e violências podem aparecer nas falas e, diante das diversas situações, o professor não deve julgar ou fazer perguntas diretas a essa criança, mas sim, fazer os encaminhamentos necessários de acordo com cada situação, seja acionando a coordenação pedagógica, mediação, ou outras instâncias e acolhendo essa criança.

Dito isso, no próprio documento, a Secretaria de Educação de Londrina frisa que “Não pretendemos que os educadores resolvam os problemas que venham a emergir, mas que criem um contexto organizado de fala e escuta, com um olhar restaurativo, possível de cuidar e acolher cada um” (Londrina, 2022, p. 4). Deixa-se claro que a responsabilidade do professor/educador não é resolver as questões que podem ser relatadas, mas sim, ouvir e acolher essa criança, para que a partir da iniciativa da unidade escolar, as outras instâncias, devidamente preparadas para isso, possam ajudar essa criança em situação vulnerável.

Entretanto, alguns aspectos do Programa V.I.D.A. menos problematizados e abordados com as equipes das unidades escolares também precisam ser levados em consideração, como algumas temáticas que o programa aborda, como por exemplo, o planejamento de vida e meus sonhos, problematizando assim o viés muitas vezes meritocrático e empreendedor das propostas, a qual invés de acolher e mostrar possibilidades para as crianças, “joga” a responsabilidade pelos futuros fracassos na mesma.

Dito isso, no mesmo ano de criação do Programa V.I.D.A., buscando uma atuação conjunta, foi aprovada a Lei nº 12.988/2019 que instituiu o Programa Mediação Escolar e Comunitária na Rede Municipal de Ensino de Londrina, programa este que busca propiciar o diálogo com todos os segmentos do ambiente escolar e da comunidade em que se encontra inserido, tendo como referência o Professor Mediador Facilitador Escolar e Comunitário na interlocução com os demais espaços.

Oferta-se, assim, formas de a escola cumprir o seu papel e não fugir do que é sua função principal e essencial, valorizando a formação e proteção integral das crianças atendidas, formando assim uma rede de apoio e ação intersetorial. Rede essa composta também por outros setores e outras políticas, como a Assistência Social, na figura dos CRAS como referência e dos Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos como contrarreferência nos territórios, conforme será abordado na seção seguinte.

4 SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS: POLÍTICA DE INTERSETORIALIDADE

A quarta seção contextualizará a política de prevenção e proteção social para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, denominada Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, a partir de suas definições e conceitos, seguindo os documentos que regem a assistência social no território nacional, estadual e municipal, com foco neste último. Para se compreender o papel do pedagogo neste espaço, na busca pela proteção social e sua gestão intersetorial, serão utilizados os seguintes documentos:

Quadro 9 – Documento seção 4

Diretrizes Curricular Nacional do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006)
Tipificações Socioassistenciais (Brasil, 2014c).
Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (Brasil, 2017).
PL nº2941 Regulamenta a profissão de educador social. (Brasil, 2019)
Edital de Chamamento Público nº006/2022 – SMAS/FMAS (Londrina, 2022).
Resolução nº17 de 20 de junho de 2011 (Brasil, 2011)
Plano de Trabalho CEPAS (2022)
Plano de Trabalho União para a Vitória (2022)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

4.1 POLÍTICA DE PREVENÇÃO E PROTEÇÃO?

Como exposto anteriormente neste trabalho, a criança e o adolescente vão se configurar como sujeitos de direitos apenas a partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, entretanto, em relação aos direitos pertencentes à assistência social, foi apenas em 1993 que ocorre a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) nº 8.742/93, a qual tinha como objetivo estabelecer a proteção social básica e especial para pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Neste cenário de avanços das legislações, em 2003, como resultado da Conferência Nacional de Assistência Social, se consolida o SUAS – Sistema Único

da Assistência Social, regulamentando padrões de qualidade para o atendimento. Entretanto, é no ano de 2011 que a partir da Lei nº 12.435/11 ocorre uma expressiva alteração na área da Assistência Social e na LOAS, que incorporou avanços significativos advindos da implantação do Sistema Único da Assistência Social no país.

Esta conjuntura de conquistas evidencia-se também com a aprovação pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), por meio da Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009, do documento Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, o qual possibilitou a padronização em todo território nacional dos serviços de proteção social básica e especial, estabelecendo seus conteúdos essenciais, o público a ser atendido, além do propósito de cada um deles e os resultados esperados para a garantia dos direitos socioassistenciais, o qual teve sua reimpressão em 2014, sendo o documento válido atualmente.

Para tanto, a partir deste documento todo o território nacional recebeu um conjunto de normativas, as quais deveriam – por meio de suas orientações – planificar ações para os grupos destinados a cada serviço de atendimento. Posto isto, as ações da política de assistência social passam a se organizar em dois grandes grupos, denominados como Serviço de Proteção Social Básica e Serviço de Proteção Social Especial, o qual se subdivide em Média complexidade e Alta complexidade.

Nesse sentido, a Proteção Social Básica (PSB):

[...] se configura como um conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social que visa prevenir situações de vulnerabilidade por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, bem como do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. (Brasil, 2014, p. 112).

Compreendido assim, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos abordado neste trabalho se encontra dentro da Proteção Social Básica (PSB). Outros serviços que pertencem à PSB e atuam juntamente com o SCFV são o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), o qual consiste no trabalho social com famílias, de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida, por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo.

O Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas, visa a garantia de direitos, o desenvolvimento de mecanismos para a inclusão social, a equiparação de oportunidades e a participação e o desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência e pessoas idosas, a partir de suas necessidades e potencialidades individuais e sociais, prevenindo situações de risco, a exclusão e o isolamento, como citado no documento (Brasil, 2014).

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, “[...] possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social” (Brasil, 2014, p. 16), além de trabalhar de forma articulada com o PAIF, com o intuito de garantir atendimento a toda à família do usuário.

Sendo assim, faz-se necessário compreender a quais vulnerabilidades sociais o documento está se referindo; para tanto, o documento denominado Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos³⁰ auxilia na compreensão, assumindo então que vulnerabilidade social,

[...] pode ser uma condição dos atores frente a acontecimentos adversos de variadas naturezas: ambientais, econômicas, fisiológicas, psicológicas, legais e sociais, ao mesmo tempo em que pode ser uma abordagem para a análise de diferentes tipos de riscos e de respostas, de ofertas de assistência, ocorridas em sua materialização (Brasil, 2017b, p. 37).

Ou ainda:

[...] a manifestação mais clara da carência de poder que experimentam grupos específicos, mais numerosos, da humanidade. Na linguagem corrente, vulnerabilidade é “qualidade de vulnerável”, ou seja, o lado fraco de um assunto ou questão, ou o ponto por onde alguém pode ser atacado, ferido ou lesionado, física ou moralmente, por isso mesmo, vulnerabilidade implica risco, fragilidade ou dano (Observatório das Metrôpoles, 2009, p. 8 apud Brasil, 2017b, p. 40).

³⁰ O documento é fruto de uma pesquisa exploratória de 2012, apoiada em diferentes fontes e que se destina a gestores e trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social – SUAS e às redes de articulação da proteção social básica nos territórios, além de órgãos de controle, e tem a intenção de provocar a reflexão e apoiar profissionais e gestores no desenvolvimento de práticas mais qualificadas e participativas nas mais diversas localidades deste país tão diverso.

Para tanto, compreende-se a necessidade da criação de vínculos e convivências a fim de superar as situações de vulnerabilidade e, por isso, o documento assume também a concepção de “[...] convivência e vínculos como um atributo da condição humana e da vida moderna, que se dá entre sujeitos de direito que se constituem à medida que se relacionam” (Brasil, 2017, p. 19), De tal forma, “[...] os modos de convivência afetam as pessoas e fazem um efeito na razão e no entendimento que elas têm de si e do mundo em que vivem, podendo mobilizá-las ou não para enfrentar as condições de existência” (Brasil, 2017, p. 22).

Visto isso, por causa dos diversos fatores adversos citados, crianças e adolescentes tendem a viver em situações de vulnerabilidades, as quais, muitas vezes, provocam uma convivência não benéfica e uma quebra de vínculos familiares e intrafamiliares, sendo neste ponto que o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) deve atuar criando vínculos positivos, a fim de diminuir as vulnerabilidades as quais estão expostos e ensinando-os a superá-las, visto ser este o seu objetivo geral, como apontam as tipificações,

[...] constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. (Brasil, 2014, p. 16).

Ou seja, de acordo com a faixa etária específica³¹, este trabalho delimitou-se a contemplar crianças e adolescentes de 6 a 15 anos devido às características dos espaços empíricos desta pesquisa, as escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos selecionados.

Sobre esta faixa etária, o documento tipificação socioassistencial (Brasil, 2014) apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Complementar as ações da família e comunidade na proteção e desenvolvimento de crianças e adolescentes e no fortalecimento dos vínculos familiares e sociais; - Assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo; - Possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural das crianças e adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento de

³¹ Faz-se necessário apresentar a faixa etária específica, visto que o SCFV contempla os usuários, sendo de crianças até idosos, separando por níveis os objetivos e formas de ações.

potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã; - Estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo; - Contribuir para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. (Brasil, 2014, p. 20).

Em busca de alcançar esses objetivos, as crianças e adolescentes que chegam até o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos são direcionados por alguns caminhos, como por exemplo, o encaminhados ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o qual ocorre quando detectado que a criança e ou adolescente se encontra em situação de violação e exploração em relação ao trabalho.

Já o encaminhamento ao Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos se dá quando a família já está passando por atendimento e se percebe a necessidade do acompanhamento desta criança e ou adolescente de forma pontual. Pode também ser indicado quando são reconduzidas ao convívio familiar após medida protetiva de acolhimento, sendo crianças e adolescentes em situação de acolhimento em abrigos/casas acolhedoras, ou ainda, no retorno a suas famílias de origem, a fim de acompanhar esse momento de vida. Ou ainda, crianças e adolescentes com deficiência, com prioridade para as beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Podem também ser encaminhados pelo CRAS da região, crianças e adolescentes cujas famílias são beneficiárias de programas de transferência de renda ou de famílias com precário acesso à renda e à serviços públicos e com dificuldades para se manter. Percebe-se assim que os usuários do Serviço são crianças e adolescentes que estão em situação de vulnerabilidade, os quais podem já ter tido seus direitos violados ou em situação de possível violação, envolvendo as questões de renda, convivência, violência, trabalho infantil, abuso, exploração entre outros.

Em resumo, é possível afirmar que o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é uma política de prevenção e proteção e um meio de enfrentamento da desigualdade social no país e das situações de vulnerabilidade e violência, às quais, de acordo com análise de Fuhrmann e Paulo (2014), as classes populares são expostas diariamente, sendo assim, carece de maior atenção e investimentos por parte das políticas públicas e governos.

4.2 O TRABALHO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULO

O trabalho dentro dos espaços que ofertam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos deve ser preparado e planejado para alcançar os objetivos propostos pelo documento Tipificações Socioassistenciais, por isso as intervenções relativas às ações para o segmento de crianças e adolescentes, de acordo com o documento (Brasil, 2014), devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Tais ações devem contribuir para ressignificar vivências de isolamento e de violação de direitos, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social (Brasil, 2014, p. 16).

Para tanto, Machado e Holetz (2017, p. 4.411) apontam que “As oficinas culturais, esportivas e artísticas são um estímulo para que as crianças e adolescentes se descubram, se recriem, se libertem de pré-conceitos e ideias que muitas vezes trazem de realidades que precisam ser superadas”, desta forma, as oficinas devem promover ações que mobilizem e transformem, por meio da participação dos educandos, numa forma de se encontrarem e de criarem possibilidades, reconhecerem suas potencialidades e obterem consciência do seu papel, provocando transformações na realidade em que vivem.

Projetando para atender esses objetivos, o documento Tipificações Socioassistenciais (Brasil, 2014) disserta que o SCFV deve se organizar em grupos, arranjado 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.

Posto isso, os grupos devem ser organizados por idades próximas, respeitando o momento e ciclo de vida das crianças e adolescentes e abordando os diversos percursos, como por exemplo: leitura, dança, meio ambiente, direitos e deveres, participação social, entre outros que podem ser desenvolvidos de acordo com a necessidade da comunidade onde o SCFV está inserido e de acordo com a idade e interesse daquele grupo definido.

Esses percursos precisam levar em consideração uma intervenção social planejada que crie situações desafiadoras, estimule e oriente os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. Para tanto, pode se organizar de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolvendo o sentimento de pertença e de identidade, fortalecendo vínculos familiares e incentivando a socialização e a convivência comunitária.

O documento alerta também para a necessidade de prever o “desenvolvimento de ações intergeracionais e a heterogeneidade na composição dos grupos por sexo, presença de pessoas com deficiência, etnia, raça, entre outros” (Brasil, 2014, p. 16), a fim de não cometer exclusão por qualquer motivo.

Um dos objetivos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é contribuir para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional, porém, como enfatizam Machado e Holetz (2017), é de suma importância ficar claro que o mesmo não pretende tomar para si o trabalho pedagógico das escolas, mas sim, oferecer subsídios para que estes educandos possam participar de atividades que lhes possibilitem desenvolver suas potencialidades, permitindo-lhes emancipá-los enquanto sujeitos, ou seja, o SCFV pretende proporcionar condições para que essas crianças e adolescentes permaneçam nas escolas e sejam capazes de enxergar possibilidades para a vida por meio de ações educativas desenvolvidas nas instituições que ofertam este serviço.

Machado e Holetz (2017) citam também que o tempo/espço que o SCFV pode oferecer às crianças e adolescentes para a realização de trabalhos e tarefas escolares é um facilitador para a permanência dos mesmos nas escolas, levando em consideração que muitas crianças e adolescentes não encontram em casa as condições mais adequadas relativas à supervisão de suas atividades por parte de um responsável, condições estas que os profissionais dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos podem oferecer.

Entretanto, deve-se enfatizar que o SCFV precisa cumprir com outros objetivos além deste, por isso deve organizar suas rotinas junto às crianças e adolescentes de modo que não passe a ser um reforço escolar, visto que esse

serviço deve ser oferecido pelas próprias escolas³².

Dito isso, para que esses objetivos sejam efetivados na prática, o âmbito de atuação dos profissionais que desenvolvem ações neste segmento deve contemplar as diretrizes do Projeto de Lei nº 2.941 de 2019 (anterior PLS 328/2015), o qual dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educadora e Educador Social, relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas, com atuação dentro ou fora dos âmbitos escolares, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, do Distrito Federal ou municipais.

Este projeto de Lei, de autoria do Senador Telmário Mota (PDT/RR), iniciou sua tramitação em 2015, passando por consulta pública, e em 2019 teve sua aprovação pela câmara dos deputados. Recentemente, em abril de 2023 teve o prazo para emendas encerrado e em maio de 2023 o relator Deputado Jorge Goetten vota pela “constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa do Projeto de Lei nº 2.941/2019, principal, do Substitutivo aprovado na Comissão de Educação e do Substitutivo aprovado na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público”, entretanto, como ainda segue, não se sabe os desdobramentos na prática da nova lei.

O Projeto de Lei visa a regulamentação da profissão de educador social, com um caráter pedagógico e social, como está expresso em seu art. 4º: Art.

São atribuições dos profissionais de que trata esta Lei ações de educação e mediação que envolvam os direitos e deveres humanos, a justiça social e o exercício da cidadania com pessoas de qualquer classe social, sexo, idade, etnia, cultura, nacionalidade, entre outras particularidades, por meio da promoção cultural, política e cívica (Brasil, 2019, p. 2).

Além das atribuições destinadas a esse profissional e sua regulamentação, outro aspecto muito pertinente relativo à valorização desse profissional que aparece no Projeto de Lei, é a questão da escolaridade, o qual é enfatizado em seu Art. 5º: “Os profissionais de que trata esta Lei serão formados em cursos de educação superior, em nível de graduação, admitida a escolaridade mínima de nível médio

³² De acordo com a LDBEN em seu Art. 12. Os estabelecimentos de ensino devem: V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; e em consonância com Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento. (Brasil, 1996). Ou seja, de acordo com o exposto na legislação, o reforço escolar é papel e função da escola regular e de seus docentes e não dos espaços que oferecem o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos.

para aqueles que estiverem no exercício da profissão quando da entrada em vigor desta Lei” (Brasil, 2019). Vistas as recentes finalizações de tramitação da lei, não se faz obrigatória ainda neste momento a formação em educação superior para atuar neste segmento.

Em âmbito nacional, o documento anterior a esse Projeto de Lei é a Resolução nº 17, de 20 de junho de 2011, a qual prevê para o serviço de Proteção Social Básica, na equipe de referência apenas o assistente social, mas não propõe orientação nem explicita as competências e habilidades profissionais desejadas, por isso, não há clareza quanto ao perfil de formação e sequer uma estratégia de capacitação profissional especializada e continuada, conforme análise de Fuhrmann e Paulo (2014).

O pedagogo aparece no documento apenas em seu Art. 3 como um dos profissionais de nível superior que, preferencialmente, poderá compor a gestão do SUAS, mas não garante a obrigatoriedade deste profissional, visto que além do pedagogo outros profissionais como Psicólogo, Advogado, Administrador, Antropólogo, Contador, Economista, Economista Doméstico, Sociólogo e Terapeuta Ocupacional podem compor esta gestão (Brasil, 2011). Sendo assim, a figura do gestor do SUAS, de acordo com o documento, não estabelece um perfil claro do profissional, visto que cada formação citada apresenta uma caracterização diferente, não possibilitando estabelecer uma identidade única para a função.

Entretanto, a última normativa municipal da cidade de Londrina em relação ao SCFV foi o Edital de Chamamento Público nº 006/2022 – SMAS/FMAS, que teve como finalidade a seleção de propostas para celebrar parceria com o Município de Londrina, por intermédio da Secretaria Municipal de Assistência Social, por meio da formalização de Termo de Colaboração para a transferência de recursos financeiros as organizações da sociedade civil (OSC) que ofertam os serviços da proteção social básica e determina algumas condições físicas, estruturais e de pessoal para se firmar o termo.

Em relação à composição da equipe técnica, o documento aponta que para unidades com capacidade de atendimento de até 80 metas³³, esta deve ser composta por “01 profissional com nível superior da área social (serviço social, psicologia ou pedagogia), com carga horária mínima de 30 horas semanais

³³ Metas no edital corresponde a educandos.

exclusivas para o serviço” (Londrina, 2022), não sendo obrigatória a presença do pedagogo, mas sendo este um dos possíveis profissionais.

Entretanto, para unidades com capacidade de atendimento entre 81 e 200 metas, a equipe mínima deve ser composta por: “01 coordenador (a) com nível superior da área social (serviço social, psicologia ou pedagogia) com carga horária mínima de 30 horas semanais exclusivas para o serviço”; e “01 profissional da área social com nível superior (serviço social, psicologia ou pedagogia) com carga horária mínima de 30 horas semanais exclusivas para o serviço”. O documento finaliza afirmando que “Entre os profissionais com nível superior, deve haver um(a) pedagogo(a)” (Londrina, 2022), ou seja, no caso das unidades com mais de uma pessoa na equipe técnica, um desses profissionais deve ser obrigatoriamente um pedagogo.

Nestes casos a figura do pedagogo se concentra na gestão da instituição e não na de educador social, podendo o ser também, mas para essa função, a exigência da graduação ainda não é uma obrigação. O documento apresenta também as atividades que devem ser exercidas pelo profissional pedagogo:

Participar, acompanhar, orientar, avaliar junto a equipe da elaboração de planos de ação, planejamento e organização do trabalho com famílias, percursos socioeducativos e outros que tenham cunho pedagógico; • Acompanhar e supervisionar o funcionamento dos grupos de convívio, zelando pelo cumprimento da legislação, princípios e diretrizes do SCFV e pela qualidade do serviço por meio de leitura e análise do planejamento, registro do trabalho pedagógico e pelo acompanhamento das oficinas, assumindo sua parte de responsabilidade pelos resultados (Londrina, 2022, p. 50).

As referidas atividades se assemelham às realizadas pelas pedagogas nos espaços escolares de educação formal, visto que a intencionalidade pedagógica dos planejamentos, ações e registros é perceptível, a diferença se emprega nos objetivos deste tipo de intervenção, para isso, é fundamental que o(a) pedagogo(a) tenha clareza da legislação, princípios e diretrizes que regem o trabalho nesses espaços e oriente seus educadores.

Configura-se também como atribuição deste profissional:

- Administrar recursos humanos e materiais das unidades tendo em vista atingir seus objetivos, prover meios junto às equipes para o

atendimento de crianças e adolescentes com dificuldades de socialização, assim como identificar alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e/ou não participação; • Coordenar e acompanhar a elaboração de percursos socioeducativos, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional das equipes do SCFV; • Acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes em colaboração com a equipe; • Dispor às unidades informações, bibliografias, material didático e outros instrumentos, bem como assistência técnica, grupos de estudos, que auxilie e estimule a melhoria do desempenho profissional e ampliação de conhecimentos. • Participar de tomadas de decisões quanto à destinação de recursos materiais e humanos. • Supervisionar e acompanhar estagiários da área de pedagogia nas unidades do SCFV. (Londrina, 2022, p. 50-51).

Sendo assim, demonstra a necessidade do conhecimento deste profissional, sobre os direitos da criança e do adolescente, o processo de desenvolvimento, a comunidade onde está inserido e suas demandas, a fim de que possa elaborar momentos e formações para seus educadores e para os estagiários da pedagogia, despertando nesses profissionais e futuros profissionais a importância das ações desenvolvidas nesses espaços e a relevância da presença do pedagogo(a).

Ainda, na perspectiva de formação para seus profissionais, o pedagogo(a) também deve:

- Articular com universidades propostas de aprimoramento do serviço;
- Acompanhar a articulação com a rede de serviços do território do SCFV, especialmente CRAS e escolas no que se refere a questões pedagógicas;
- Representar a entidade, quando solicitado, em comissões, conselhos, eventos e outros;
- Participar de capacitações, formações, eventos referentes à política de Assistência Social e/ou sua área de atuação.
- Observar, orientar e avaliar o serviço no que se refere à: • Rotina no SCFV;
- Rotina pedagógica dos encontros e oficinas (conteúdo, sequência, avaliação, tempo, etc.);
- Execução das ações planejadas; • Utilização de recursos didáticos, tecnológicos (Londrina, 2022, p. 51).

Além disso, esse profissional deve promover a intersetorialidade, visto que, mantém contato com os outros setores, principalmente com a educação e saúde e, também, com outras políticas dentro da assistência, visando a garantia dos direitos de crianças e adolescentes e as intervenções necessária, quanto a violações e

situações críticas, através de ações como acompanhamento de:

- Frequência das crianças e adolescentes
- Identificação de áreas críticas e proposição de intervenção;
- Analisar e avaliar junto casos de crianças e adolescentes que apresentem problemas específicos e, quando necessário, demandar para Assistente Social e/ou Coordenadoria do Serviço e outros setores;
- Implementação nas oficinas dos princípios orientadores do SCFV;
- Velar pelo cumprimento do planejamento de cada orientador social/facilitador de oficina; (Londrina, 2022, p. 84-85).

As atribuições de caráter pedagógico que confirmam a necessidade desse profissional na gestão do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e está em consonância com o que a Diretriz Curricular do Curso de Pedagogia, apontam em seu Art. 5 que o pedagogo deve sair da graduação apto para:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; [...].
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (Brasil, 2006, p. 2).

Além disso, ainda em consonância com as diretrizes do curso, os pedagogos devem:

- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (Brasil, 2006, p. 2).

Sendo assim, devem ter clareza sobre o ambiente onde os educandos moram, suas realidades familiares, suas histórias, para que a partir disso possam construir propostas que busquem auxiliar e superar as dificuldades e negligências

vivenciadas. Visto que, para o processo ser significativo e obter resultados, deve-se considerar as questões individuais e coletivas de toda natureza que possam estar impossibilitando a aquisição e usufruto dos direitos básicos, por exemplo, como o próprio acesso à escolarização, sendo que é papel do pedagogo dos dois espaços (escolar e não-escolar) auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem, sejam elas quais forem as origens e motivações.

Entretanto, para que todas essas atribuições do pedagogo sejam cumpridas, este precisa também estar apto a:

- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (Brasil, 2006, p. 2-3).

Isto é, o profissional da pedagogia que for atuar nos espaços não escolares, como o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, assume uma metodologia baseada nos conceitos da educação não formal³⁴, a qual contempla uma dimensão educativa, e precisa ter clareza dos seus princípios, buscando sempre formação contínua e trabalho em parceria com as outras áreas que atendem as crianças e adolescentes, como assistência social, saúde, escola, justiça, entre outros que julgar necessário para o atendimento integral dos usuários do serviço.

As autoras Silva e Perrude (2013) corroboram com o explicitado, apresentando assim oito princípios considerados orientadores para o desenvolvimento do trabalho intencional do pedagogo, quanto aos espaços de educação não formal:

- 1- conhecimento da realidade da comunidade com a qual irá trabalhar;
- 2- necessidade de propostas que contemplem objetivos

³⁴ Gohn afirma que a educação não formal é [...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ele designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (Gohn, 2020, p. 12).

pedagógicos explícitos com relação ao ato educativo; 3 – observação das necessidades da comunidade envolvida, numa proposta fundamentada e sempre sistematizada; 4- clareza da ação - É preciso que se explicitem, num processo de conquista, também os pressupostos da ação do educador (compromisso social e político); 5 – refletir em conjunto com a comunidade sobre a necessidade da luta para manter e conquistar novos direitos, desenvolvendo trabalhos que contemplem o tema cidadania; 6- desenvolver o trabalho junto à comunidade, com apoio de outros profissionais e instituições presentes e também líderes comunitários; 7- utilizar-se de metodologias de pesquisa adequada e que visem transformações sociais; 8- identificar-se com a questão e a comunidade com a qual irá trabalhar.

Sendo assim, Silva, Perrude e Boaventura (2021) afirmam que se faz fundamental que a atuação do profissional pedagogo nos espaços socioassistenciais seja pautada nos princípios teóricos e metodológicos que sustentam sua prática, para que não ocorra equívocos quanto as suas atribuições e seja de fato possível, contribuir com a sua real função nestes espaços, a qual deve ser realizada em momentos e ações em que sejam previstos conhecimento pedagógico.

4.3 MAPEANDO LONDRINA: PELOS OLHOS DA ASSISTÊNCIA

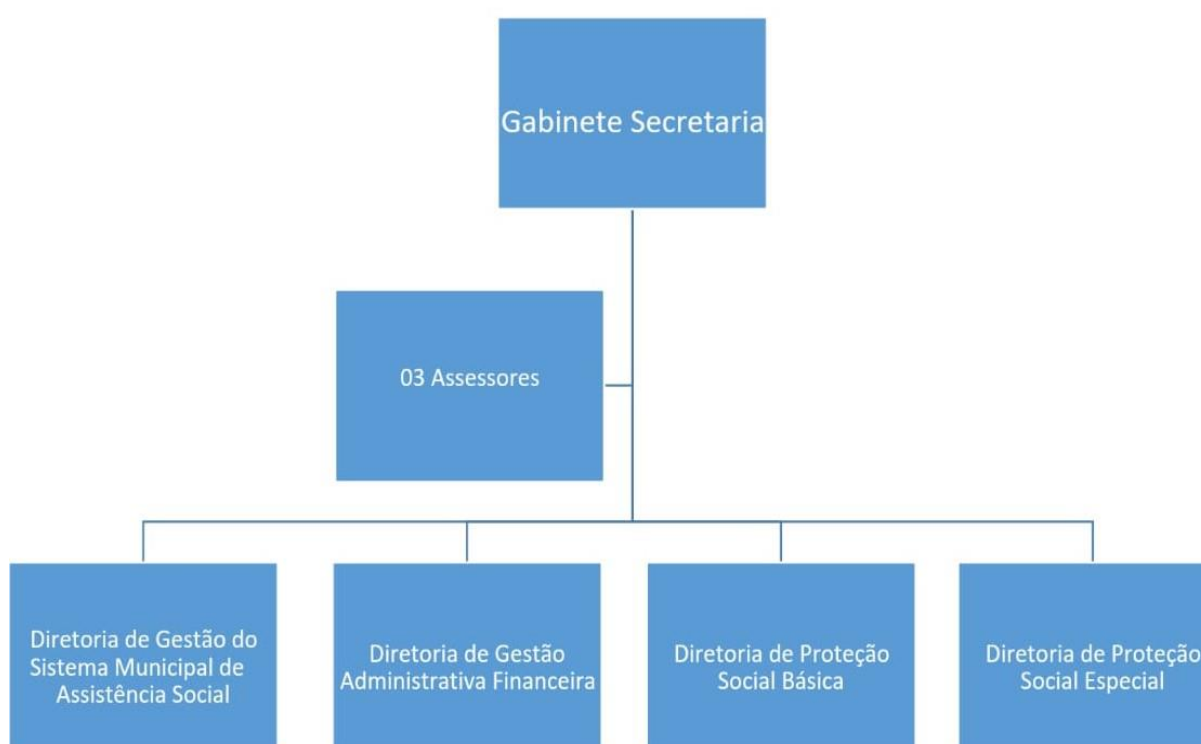
A Secretaria Municipal de Assistência Social foi criada pela Lei Municipal nº 4.910, de 26 de dezembro de 1991 e teve sua implantação em janeiro de 1993. Sua regulamentação ocorreu no mês de março do mesmo ano, após aprovação da Lei Orgânica de Assistência Social (Brasil, 1993), primeira legislação específica para este setor. Anterior a isso, as primeiras iniciativas da assistência no município eram alocadas na Secretaria de Saúde e Promoção Social.

Entretanto, foi em 2004, a partir das diretrizes da Política Nacional da Assistência Social e de sua gestão na Perspectiva do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) juntamente as discussões da Norma Operacional Básica (NOB), que ocorre a alteração da legislação municipal com vistas à garantia das seguintes seguranças: segurança da sobrevivência (de rendimento e autonomia); de acolhida e de convívio ou vivência familiar, por meio da Proteção Social Básica e da Proteção Social Especial.³⁵

³⁵ Informação disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/menu-oculto-assistencia>. Acesso em: 24 jun. 2023.

Sendo assim, a Secretaria Municipal de Assistência Social do município passou a se configurar da mesma forma que atua até os dias atuais, como mostra o organograma da própria secretaria, a qual organiza o Gabinete da secretária com três assessores e mais quatro diretorias, sendo a Diretoria de Gestão do Sistema Municipal de Assistencial Social, Diretoria de Gestão Administrativa Financeira, Diretoria de Proteção Social Básica e a Diretoria de Proteção Social Especial (Imagem 1).

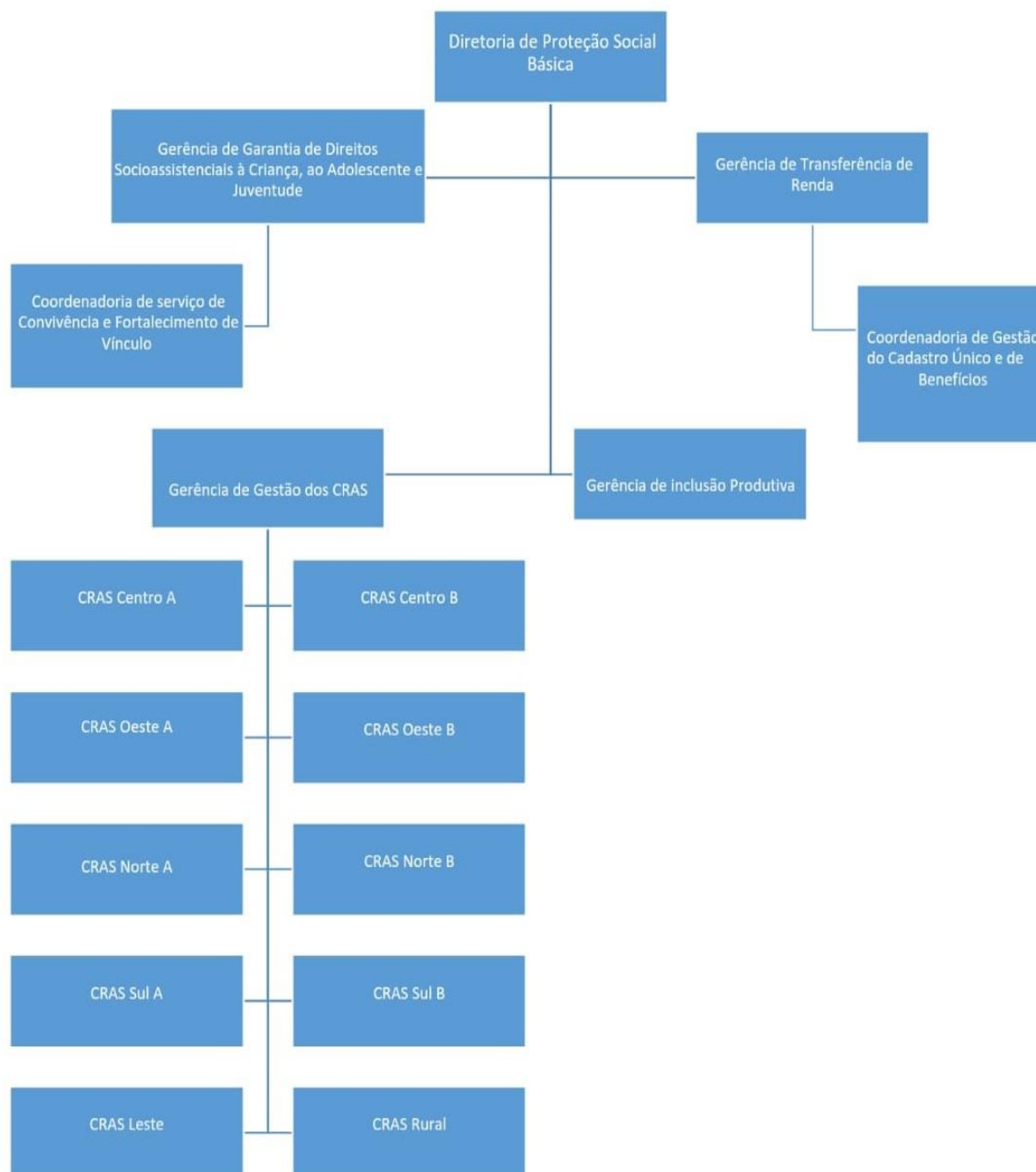
Figura 1 – Organograma SMAS



Fonte: Disponível em: <https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-assistencia/estrutura-1/estrutura-2/32716-organograma-geral-da-smas/file>.

Cada uma dessas diretorias apresenta sua própria organização, contemplando as políticas que oferta, também demonstrada em organograma, como apresentado na Figura 2 a seguir, a qual mostra a configuração da diretoria referente ao estudo realizado neste trabalho, ou seja, a Diretoria de Proteção Social Básica, visto que esta diretoria contempla a política do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, como garantidor dos direitos socioassistenciais à criança, ao adolescente e à juventude.

Figura 2 – Configuração da diretoria conforme estudo



Fonte: Disponível em: <https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-assistencia/estrutura-1/estrutura-2/32708-diretoria-de-protecao-social-basica/file>.

Delimitado a diretoria e os profissionais que irão atender a demanda desta política e a fim de estabelecer os espaços que vão ofertar o SCFV, a prefeitura, por meio da SMAS, abre a cada dois anos os editais de chamamento, os quais dispõem sobre o termo de colaboração que tenha por objeto a concessão de apoio da administração pública municipal para a execução de atividades e projetos

Socioassistenciais da Proteção Social Básica, para atendimento continuado, direto e gratuito à população que se encontra em situação de desproteção, vulnerabilidade e risco pessoal/social no âmbito do Município de Londrina e seus Distritos.

Ou seja, a oferta da política do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos com vínculo a SMAS no município ocorre integralmente mediante parcerias público privadas, ou seja, espaços privados (e/ou filantrópicos) com apoio financeiro do setor público, concomitantemente ao apoio de instituições privadas ou não, sendo assim, essas instituições são alocadas no terceiro setor.

A fim de compreender as instituições que ofertam esta política, foi realizado um conciso levantamento de dados³⁶ no site da prefeitura, relativos aos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos que possuem parceria com o município de Londrina (Quadro 10) e se encontram em funcionamento no ano de 2023, de acordo com o último edital de credenciamento de parceria, o qual possui validade de dois anos, sendo sua validade prevista de janeiro de 2022 até dezembro de 2023.

Posterior aos resultados, foi realizada uma consulta ao site de todas as instituições, pois algumas possuem mais de uma unidade, o que não consta no site da prefeitura, visto que as diversas unidades de uma mesma instituição respondem ao mesmo CNPJ, mudando somente a quantidade de educandos atendidos para o recebimento da verba.

Quadro 10 – Instituições que ofertam SCFV em parceria com o município de Londrina

Associação Mãos Estendidas – AME
Guarda Mirim – Unidade Londrina
Guarda Mirim – Unidade Lerrovile
Guarda Mirim – Unidade Guaravera
Casa do Caminho
Centro Esperança por Amor Social – CEPAS – Unidade Aquiles Sthengel
Centro Esperança por Amor Social – CEPAS – Unidade João Turquino
Centro Esperança por Amor Social – CEPAS – Unidade São Jorge
Centro Esperança por Amor Social – CEPAS – Unidade Leonor
Centro Esperança por Amor Social – CEPAS – Unidade Vista Bela
Centro Esperança por Amor Social – CEPAS – Unidade Santiago

³⁶ Levantamento realizado no site do município de Londrina, disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/unidades-de-protecao-social-basica/servico-de-convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos>. Acesso em: 21 jun. 2023.

Centro Esperança por Amor Social – CEPAS – Unidade Ernani
Escola Profissional e Social do Menor de Londrina – EPESMEL – Unidade Sede
Escola Profissional e Social do Menor de Londrina – EPESMEL – Unidade Paiquerê
Escola Profissional e Social do Menor de Londrina – EPESMEL – Unidade Mister Thomas
Escola Profissional e Social do Menor de Londrina – EPESMEL – Unidade Interlagos
Comunhão Espírita Cristã - Centro de Convivência Pestalozzi
Casa Acolhedora Mãe Senhora de Todos os Povos
Instituto União para a Vitória
Pastoral de Nazaré
Centro de Convivência Juvenil – Professor Ivan Dutra
Centro Educacional Marista Irmão Acácio – ABEC
Meprovi Pequenininos

Fonte: elaborado pela autora (2023), com consulta no site de SCFV conveniados com a PML, disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/unidades-de-protecao-social-basica/servico-de-convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos>.

Sendo assim, o resultado apresentou 23 unidades, das quais, três ficam localizadas nos distritos, sendo uma em Lerroville, uma em Guaravera e uma no distrito de Paiquerê.

Em relação à quantidade de unidades por regiões, foi possível identificar que as duas regiões que mais se destacam são leste e norte. A região leste conta com seis unidades, mesma quantidade que a região norte; já na região oeste, foi possível identificar cinco unidades.

Por fim, as duas regiões que menos registram unidades é a região sul, a qual conta com apenas duas unidades, e a região central, a qual, de acordo com o levantamento realizado e a nova demarcação da SMAS, possui uma unidade que oferta o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos com parceria da SMAS.

A partir do exposto, foi realizado um trabalho de observação³⁷ participativa nos campos empíricos desta pesquisa, a fim de conhecer os espaços, sua organização, equipe de trabalho, educandos e metodologias, juntamente com a consulta dos documentos, planejamentos e projetos que guiam o trabalho das instituições para assim compreender a dimensão pedagógica do espaço, como demonstrado no Quadro 5 deste trabalho.

Dito isso, a Instituição denominada aqui como A, foi fundada em 1990

³⁷ O qual será detalhado na seção 5 deste trabalho.

primeiramente na unidade hoje referenciada na região norte B de Londrina, porém, em 2018 assumiu mais seis novas unidades, atendendo também as regiões leste, oeste e central e aumentando as unidades na região norte, situando-se estrategicamente entre bairros com altos índices de vulnerabilidades, ofertando atendimentos na área social para crianças, adolescentes e jovens, com atividades lúdicas e recreativas no contraturno escolar e cursos de profissionalização.

Entretanto, na década de 2000, como visto anteriormente, com a organização da Secretaria Municipal de Assistência Social, a instituição A passou a focar o atendimento na oferta do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para o mesmo público, mas, desta vez, passou a propor uma gestão pautada em planejamento estratégico, focando a reformulação da proposta de um SCFV. Hoje, a instituição atende mais de 1200 crianças e adolescentes em todas as unidades.

A região Norte B onde está localizado a instituição A analisada para este trabalho, apresenta situações de desproteção social que afetam a condição de vida das crianças e adolescentes. De acordo com a sondagem explicitada no plano de trabalho, o território conta com locais de extrema precariedade nas condições de moradia com dificuldades de acesso, inclusive ao saneamento básico e transporte coletivo, como, por exemplo, ocupações irregulares e assentamentos (Flores do Campo e Primavera).

Durante as observações participativas com a equipe de mediação norte, foram realizadas visita a dois destes espaços, nos quais foi possível perceber a falta dessas condições atreladas a ambientes insalubres, detectando cheiros fortes, feridas nas crianças e outras situações físicas devido à higiene precária e não acesso à informação. Além dessas condições, de acordo com o plano de trabalho (Instituição A, 2022), o alto número de crianças e adolescentes que residem nesses lugares de difícil acesso impacta na acessibilidade de benefícios e serviços, como o acesso à Unidade Básica de Saúde percebido e relatado na visita pedagógica.

Esse território é marcado também pela presença do tráfico de drogas, o qual acaba motivando o envolvimento de muitos, tanto no uso quanto na venda, inclusive de crianças, adolescentes e responsáveis/familiares. Visto isso, em três casos acompanhados na visita, percebeu-se que o motivo primeiro da visita, a evasão escolar, denunciou situações de negligência, tais como a drogadição da mãe que não consegue cumprir a rotina escolar dos filhos ou da criança que está em evasão por ser violento após presenciar dentro de casa uma tentativa de suicídio por meio

de bebida alcoólica e medicamentos; e o caso de dois irmãos que já foram retirados da família e abrigados em instituições e que relataram na escola que preferem voltar para o abrigo; a genitora justificou as faltas relacionadas ao recente ataque a uma escola vizinha do município de Londrina, sendo assim, foi realizada orientação e escuta das crianças, condicionado a volta as aulas.

A fim de trabalhar na recuperação e acolhimento destas crianças, a instituição A é composta por uma equipe de referência que atende todas as unidades, a qual conta com duas pedagogas; entretanto, cada unidade possui a sua equipe técnica e docente. Sendo assim, a unidade onde foi realizado a pesquisa, possui mais uma pedagoga e uma assistente social na equipe técnica e dois pedagogos(as) dos sete que atuam como educadores sociais, quadro que se modifica continuamente, pela não permanência dos educadores e dificuldade na contratação, por questões relacionadas principalmente à formação e à remuneração.

A unidade tem capacidade de atendimento para 300 educandos entre crianças e adolescentes, entretanto, está com vagas excedentes devido à alta taxa de evasão dos educandos, principalmente dos adolescentes de 15 a 17 anos.

Durante essa mesma visita, uma adolescente de 18 anos com uma filha de dois anos no colo abordou a equipe de mediação para questionar sobre a sua escolarização, visto que, segundo relato, sua vaga foi perdida na escola estadual, a qual cursava o 2º ano do Ensino Médio, devido à evasão de duas semanas, motivada pela doença de sua filha, a qual depende exclusivamente da mãe para seu cuidado. Sendo assim, a equipe que somente pode agir no âmbito municipal, encaminhou a menina de dois anos para a escola e direcionou a adolescente para o Conselho Tutelar, pois, sobre a escola estadual, elas não podem interferir.

Uma das situações que pode caracterizar a evasão dos adolescentes tanto da educação escolar como dos projetos é a gravidez na adolescência e a necessidade de trabalhar para prover o sustento da família, como exemplificado anteriormente.

No território Sul, o Instituto denominado aqui como B, fica localizado no bairro União da Vitória, de acordo com a demarcação territorial da SMAS, pertencente ao Sul A, e surgiu a partir de lutas e ocupações na década de 1980 e hoje é composto por um complexo de 6 microterritórios, sendo um bairro geograficamente pequeno, mas muito populoso.

De acordo com o último diagnóstico socioterritorial de 2020, é o território com o maior índice de pobreza do município de Londrina, com renda média de meio

salário-mínimo, possuindo também o maior número de crianças e adolescentes, o que justifica a alta demanda por atendimento. Visto isso, o Instituto B possui capacidade de atendimento atual de 313 crianças e adolescentes, sendo 257 com parceria da SMAS e complementado com renda de outras parcerias público-privadas.

O instituto conta com uma pedagoga na coordenação e uma pedagoga na equipe técnica, orientando os educadores sociais, os quais também possuem pedagogos no quadro, trabalhando com as linguagens.

De acordo com o edital, as instituições devem organizar suas atividades em percursos socioeducativos, tendo como fundamentação teórica a Pedagogia de Projetos, “que compreende que o aprendizado acontece no processo de produzir, questionar, pesquisar e criar relações que incentivem novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento” (Londrina, 2022, p. 32), aliado aos eixos orientadores, que são: perpassando a leitura territorial e a vivência dos educandos.

Para tanto, foi possível constatar nas observações que as coordenadoras pedagógicas acompanham seus educadores nos momentos de planejamento e que a grande maioria das atividades são coletivas, com trocas de experiências entre os pares, visto que não existe um currículo pronto a se cumprir e precisa se levar em consideração as questões do território e dos educandos.

Além destes momentos, as coordenadoras pedagógicas participam de grupos de formação com foco na compreensão da educação não formal e da pedagogia de projetos, alguns anuais abertos também aos educadores, na busca por definir melhor os percursos de trabalho.

Compreendendo esta organização, a Instituição A também oferta atendimento, além dos percursos por meio de oficinas como taekwondo, futebol e grafitti, ofertadas de forma complementar por educadores específicos dessas artes e esportes. O trabalho diário ocorre a partir das linguagens, com base na Pedagogia de Projetos, conforme segue no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 – Linguagens Instituição A

Linguagem	Objetivo	Tema Transversal
Arte e Cultura	Desenvolver ações de estímulo à criatividade envolvendo os educandos em atividades que trabalham a autoestima e conhecimento acerca da realidade.	1. Infância / adolescência e Cultura;
Cidadania	Essa linguagem tem como objetivo trabalhar com os educandos direitos e responsabilidades para que consigam se posicionar indo além de seus interesses individuais e considerando o bem comum, entendendo seu papel na sociedade.	2. Infância / adolescência e Direitos Humanos e Socioassistenciais; 3. Infância / adolescência e Saúde; 4. Infância / adolescência e Trabalho;
Sustentabilidade	Transformar a forma com que os indivíduos se relacionam com o meio em que vivem através do desenvolvimento de ações de cuidado, preservação e respeito ao meio ambiente.	5. Infância / adolescência e Meio ambiente
Esporte e Lazer	Trabalhar a convivência Social através do esporte.	6. Infância / adolescência e Esporte, Lazer, Ludicidade e Brincadeiras;

Fonte: Plano de Ação Instituição A (2022).

Essas linguagens precisam estar pautadas nos eixos orientadores do serviço: Direito de ser, Participação Cidadã e Convivência Social, sendo que cada projeto deve estar de acordo com pelo menos um dos eixos e respeitar a metodologia de projetos. Essas propostas são previamente elaboradas pela coordenação geral e equipe técnica com base nas vivências de anos anteriores, buscando atender a necessidades dos usuários e da comunidade.

No Instituto B os percursos socioeducativos possuem uma proposta metodológica diferenciada para cada faixa etária, tendo em vista os interesses e necessidades da fase da infância, pré-adolescência e da adolescência, os quais acontecem em grupos nos dias determinados da semana: quarta, quinta e sexta.

As linguagens (oficinas) são estratégias pedagógicas para a integração dos temas transversais e contribuem para reforçar a adesão e o compromisso das crianças e adolescentes com o serviço, os quais participam de acordo com seu interesse. Por meio do acesso à arte, à cultura e ao esporte, busca-se ampliar as

oportunidades de inclusão social. As oficinas acontecem de segunda e terça-feira.

Nesses trabalhos a função da pedagoga se configura em orientar e acompanhar os educadores sociais quanto à realização dos projetos e possíveis adequações, visto que é um trabalho flexível, cabe a esta profissional também acompanhar a frequência dos educandos e o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Por fim, é importante destacar que atualmente há cerca de 3.600 crianças e adolescentes inseridos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, porém, a Central de Vagas (IRSAS) conta com cerca de 7.600 crianças e adolescentes registrados. Ou seja, existem mais crianças e adolescentes sem atendimento, do que em atendimento no momento, fator alarmante para analisar a garantia da proteção social ofertada para este público.

Sendo assim, considerando o alto número de crianças e adolescentes inseridos nos sistemas de informação, a execução do serviço para esse público se justifica, diante da indiscutível relevância deste serviço e da demanda existente nos territórios, em decorrência da alta taxa de negligência, trabalho infantil, violência doméstica e evasão escolar, que comprometem a garantia do direito à oferta de proteção integral.

Entretanto, para que de fato ocorra essa proteção integral, ela não deve ser garantida apenas pelo SCFV, mas também mediante ações, programas, projetos e políticas com foco nas intersetoriais entre os setores de Educação e Assistência Social do município de Londrina, tendo como articulador e/ou condutor os profissionais pedagogos, como abordado no trabalho empírico e descrito na seção a seguir.

5 A INTERSETORIALIDADE NAS POLÍTICAS DE PROTEÇÃO EM LONDRINA

Esta seção apresenta os dados coletados a partir do referencial teórico, da análise dos documentos municipais de Intersetorialidade, da análise das entrevistas e das observações realizadas no trabalho dos atores sociais articuladores das políticas intersetoriais de proteção integral à criança no município de Londrina. O foco da análise é a figura do pedagogo(a), a fim de identificar os processos e percursos de implantação e execução que envolvem os setores de Educação e Assistência Social. Busca, assim, apontar as possibilidades e desafios desta estratégia de gestão para a garantia de direitos sociais, principalmente para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Para tanto, a análise toma como referência os seguintes indicadores: 1. Intersetorialidade; 2. Formação; 3. Pedagogo; 4. Vulnerabilidade; 5. Proteção Integral. Destaca-se que para preservar o anonimato, os sujeitos das entrevistas serão nominados por letras que não correspondem aos seus verdadeiros nomes, como demonstrado no Quadro 12, abaixo.

Quadro 12 – Funções e letras correspondentes

FUNÇÃO	LETRA CORRESPONDENTE
Gerente assistência social	P
Gerente assistência social	C
Gerente educação	T
Coordenadora pedagógica da escola	L
Coordenadora pedagógica da escola	B
Coordenadora pedagógica SCFV	I
Coordenadora pedagógica SCFV	A
Professora mediadora	F
Professora mediadora	S

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5.1 ARTICULADORES DA INTERSETORIALIDADE: OS PROFISSIONAIS DOS DIVERSOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO, SUAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Das nove entrevistas realizadas para esta pesquisa, faz-se importante destacar a trajetória de formação e atuação profissional dos entrevistados, a fim de compreender seus lugares nessa política e analisar o indicador formação. Sendo assim, para conhecimento, três profissionais ocupam atualmente cargos de gerências³⁸ nas secretarias de Educação e ou Assistência Social, sendo cargos comissionados, de indicação dos devidos secretários de cada pasta, entretanto, as três são concursadas do município de Londrina.

O aspecto dos cargos comissionados é majoritariamente determinante no rumo que as políticas vão caminhar, visto que, cada indivíduo possui sua compreensão de mundo e sociedade e segue as perspectivas do governo atual, sendo raramente um trabalho contínuo e que perpassa diferentes governos.

A profissional nomeada como P é psicóloga de formação e atua na assistência social há 23 anos, e há 10 anos ocupa o mesmo cargo, enquanto a profissional C é assistente social, concursada há 12 anos e há 2 ocupa o atual cargo. A profissional T é alocada na educação e tem como formação o magistério, graduação em Letras, especialização em Educação Especial, em Administração Supervisão e Orientação Educacional, mestrado em Educação e doutorado em Educação, possui 24 anos de concurso e há 4 ocupa o atual cargo, já tendo transitado por outras pastas, inclusive no Ministério da Educação (MEC). Dados iniciais que demonstram que para assumir os devidos cargos de gerências, o tempo de trabalho e o conhecimento das profissionais foi levado em consideração.

No relato dessas profissionais, foi possível perceber o indicador Pedagogo como importante e destacável, visto que a psicóloga P afirma sentir a necessidade deste profissional nos espaços, como relatou em uma de suas falas: *“Então a gente conseguiu uma pedagoga que está com um pouco de horas extras para ela acompanhar esse processo da construção do PPP com as unidades, a gente está finalizando um roteiro”* (Psicóloga P), demonstrando que a sua secretaria buscou uma pedagoga para realizar os Projetos Políticos Pedagógicos dos espaços que ofertam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, e segue concluindo:

³⁸ Nomenclatura utiliza pelo atual governo municipal (Marcelo Belinati 2016-2024) para nomear os responsáveis por cada setor dentro das secretarias da prefeitura.

“A gente não tem esse cargo na secretaria hoje, mas é uma coisa para a gente batalhar. Então essa fragilidade da pedagogia a gente ainda tem” (Psicóloga P).

O relato da profissional demonstra também a compreensão dos limites de cada área e, por isso, a necessidade de uma equipe multidisciplinar e intersetorial quando se trata da proteção integral da criança e do adolescente, reconhecendo que certas atribuições são melhor desenvolvidas pelo profissional pedagogo, como por exemplo a organização das questões de cunho educativo nos espaços não formais que ofertam a política do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, por isso é a favor da obrigatoriedade da presença do pedagogo neste espaço, e comenta: *“No ano passado, que é o vínculo que está no momento, que foi de 2022, lá cita que a partir de 80 metas tem que ter uma pedagoga entre a equipe técnica, mas isso é um avanço de Londrina, da política de Londrina”* (Psicóloga P), política essa desenvolvida por psicólogos e assistentes sociais, mas que reconhecem este outro profissional como necessário.

A profissional C, que também pertence à pasta da assistência, pouco citou o profissional da pedagogia especificamente, apenas apresentou que na equipe do projeto Movimenta CRAS existem integrantes que são pedagogos de formação e que essa multidisciplinariedade é importante, destacando mais sobre a necessidade da função das professoras mediadoras em si.

As profissionais que ocupam o cargo³⁹ de coordenadoras pedagógicas das escolas municipais serão nominadas como L e B, e ocupam o cargo de coordenador pedagógico no município de Londrina, por meio de um processo democrático de escolha, em três etapas, de acordo com o Decreto nº 725, de 4 de julho de 2022, que busca atender a meta 19 do plano municipal de educação, o qual busca, em tese, “assegurar condições efetivas de uma gestão democrática da educação”. Sendo assim, os incisos do Art. 1º apresentam que os candidatos devem fazer:

- I. apresentação de documentos pessoais, acadêmicos, certidões e comprovante de participação em formações específicas da Escola de Gestores da SME conforme artigo 6º deste Decreto;
- II. elaboração e apresentação de Plano de Trabalho da Gestão de gestão;
- III. participação em arguição realizada por banca examinadora sobre o plano elaborado;

³⁹ Cargo, pois é temporário, está assumindo pelo tempo do mandato, diferentemente de função que é a atividade específica para a qual prestou o concurso e foi aprovado.

- IV. participação no questionário denominado Mapeamento de Competências para a Liderança Escolar;
- V. consulta aos professores e funcionários, efetivos ou não, da Unidade Escolar para a escolha de Coordenadores. (Londrina, 2022, p. 18).

Ainda no que se refere ao Decreto, o Art. 5º versa sobre os interessados, que poderão participar do processo, sendo que os integrantes do Quadro do Magistério (PEBU01, PROA01, PROA02 e PROA03) tenham, até a data da inscrição, cumulativamente:

- I. no mínimo, 4 (quatro) anos de docência na Rede Municipal de Ensino de Londrina, em pelo menos uma matrícula, de acordo com a legislação municipal;
- II. disponibilidade para flexibilização de horário, de acordo com o funcionamento da Unidade Escolar, devendo cumprir obrigatoriamente jornada mínima de 40 horas semanais, ou jornada mínima compatível com o cargo que ocupa quando esta for superior a 40 horas, a fim de atender os horários de entrada e saída, conforme termo de responsabilidade constante no Anexo I.
- III. graduação completa em curso de Pedagogia ou graduação completa em qualquer curso de licenciatura desde que acompanhada de pós-graduação em Administração Escolar ou Gestão Escolar para função de Direção e pós-graduação em Supervisão Escolar ou Gestão Educacional para a função de Coordenação, devidamente reconhecidos pelo MEC;
- IV. comprovante de inscrição em curso específico de formação da Escola de Gestores da Secretaria Municipal de Educação, a ser realizado no 2º semestre de 2022. (Londrina, 2022, p. 19).

Para tanto, as duas coordenadoras passaram por todo esse processo, são concursadas e foram aprovadas na arguição de seus planos de gestão e na votação da equipe, entretanto, na entrevista, foi possível constatar que a coordenadora L é pedagoga por formação com habilitação em administração, mas não possui pós-graduação nas áreas afins, mas sim em educação infantil e ensino fundamental e necessidades especiais, enquanto a coordenadora B é licenciada em Ciências - licenciatura, com habilitação em Matemática e possui pós em Educação Matemática, em gestão escolar e em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Constata-se, para tanto, que as formações são diversas, mas atendem aos requisitos mínimos do decreto.

As duas coordenadoras estão em sua segunda gestão, visto que a última eleição foi em 2022, para exercício em 2023, sendo que a L está há três anos e a B

há quatro anos na função.

No Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos a função exercida também é nomeada de coordenação pedagógica. Sendo assim, foram entrevistadas as profissionais nomeadas aqui como I e A. O ingresso nesta função não ocorre por meio de concurso público, visto que as unidades se configuram como Organizações da Sociedade Civil, que operam por meio de contratos em parceria com o poder público. Além disso, a organização é feita pela Assistência Social, portanto, esses profissionais são caracterizados como equipe técnica e podem ter diferentes formações sociais como: pedagogia, psicologia e serviço social.

As entrevistadas I e A são pedagogas de formação e começaram como educadoras sociais no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos antes de serem coordenadoras. A profissional I está na função há quatro anos e, além dela, sua equipe técnica possui mais um pedagogo e uma assistente social; já a coordenadora A iniciou na função no início deste ano, tendo apenas sete meses de experiência na função, e sua equipe técnica conta com mais duas assistentes sociais.

As duas unidades que as coordenadoras atuam têm possibilidade de atender até 350 metas, ou seja, 350 crianças e adolescentes e, por isso, a equipe técnica de ambas é formada por 3 profissionais das áreas sociais. Na qual, de acordo com o edital de chamamento da prefeitura de Londrina de 2022 que visa estabelecer as parcerias, é obrigatório que um dos profissionais seja o da pedagogia.

Exposto isso, as últimas duas entrevistadas exercem a função de Professor Mediador Facilitador Escolar e Comunitário (PMFEC), função criada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Londrina, a partir da Lei Municipal nº 12.988/19 para atender e representar a educação nas demandas intersetoriais que visam a proteção integral. Sendo assim, as PMFEC são concursadas da educação de Londrina e passaram a exercer a função por convite, de acordo com o perfil social e mediante entrevista com a equipe responsável pelo projeto.

A mediadora nomeada como F cursou o magistério, fez pedagogia pela UEL e é pós-graduada em neuropedagogia, além de concursada do município desde 2013 e foi convidada para a função pelo seu histórico de trabalho e estudo, visto que, como afirma a professora:

Eu trabalhei 15 anos na Secretaria de Assistência, como educadora

social, pedagogia social. E eu tinha já essa facilidade e informação mesmo para trabalhar com a rede intersetorial, que é um dos nossos grandes pontos de trabalho, de interlocução com os outros serviços no território. (Mediadora F).

Durante a entrevista, a mediadora fez um relato considerado importante sobre a sua formação inicial em Pedagogia:

Quando eu entrei no Sócio Educativo, antes de fazer faculdade, todo mundo falava assim, pra eu fazer pedagogia. E aí, as meninas de orientação, que na época de pedagogia era especialista, as meninas de orientação foram fazer um trabalho... não tinha essa fala ou esse formato, que era o pedagogo social, mas já tinha a orientação, todo o conteúdo era voltado para o trabalho da educação não formal, e as meninas foram fazer o estágio lá na unidade que eu trabalhava, na época que era o Nossa Senhora da Paz, e aí as meninas foram tão formidáveis com o trabalho realizado, que foi dar um suporte pedagógico para a gente, porque na época a gente não sabia como trabalhar com a educação não formal, era muito novo tudo isso, a gente achava que era uma extensão, eu mesmo tinha um trabalhinho no magistério, eu falava assim, vou dar reforço escolar, e aí quando veio a figura da professora Marleide, da professora Eliane, elas vieram trazendo esse novo, para mim era novo formato, mas era algo que estava sendo construído com a educação não formal, o trabalho da cidadania, o resgate do indivíduo, o protagonizar como pessoa, e você ser sujeito da sua própria história, elas faziam esse formato, esse trabalho, com vários autores assim, pedagogia histórica crítica, que a gente é a gente. Eu não tinha essa vivência, não tinha esse conteúdo. Aí eu falei, vou fazer pedagogia. Daí, quando eu fui para a pedagogia, eu já sabia o que eu queria, que era orientação. E aí, na minha formação, eu fiz estágio no Educandário, eu fiz estágio no Murialdo, que hoje é o serviço de medidas com os meninos que tinham conflitos com a lei. Eu acho que hoje nem fala mais conflitos com a lei, acho que tem outro termo. Então, essa formação já me deu base. E aí, quando voltei para a educação, senti um pouco de falta, que tem outro perfil, outro viés. Então, como eu já coloquei no começo, foi por isso que eu fui chamada para trabalhar na mediação, mas a mediação traz isso, o círculo de diálogo, a justiça restaurativa, a gente trabalha muito com o potencial do indivíduo, sempre colocado, a pessoa em potencial, ela pode ser protagonista, desde que ela tenha suporte, desde que ela tenha condições para. (Mediadora F).

O referido relato demonstra a importância dos estágios na formação inicial, visto que foi a partir dele que o espaço melhorou suas práticas e que a profissional se identificou com o trabalho realizado e sentiu necessidade de cursar a graduação. Questão a qual se justifica, perante a DCNCP/2006 que disserta sobre o profissional pedagogo e anuncia que o mesmo deve sair apto, para atuar em espaços de

educação escolar e não escolar.

Já a mediadora nomeada como S, é concursada há 12 anos e tem como formação Pedagogia e especialização em Gestão Escolar e Psicopedagogia, a sua entrada na função de PMFEC diferentemente da maioria não aconteceu por convite, mas sim, por uma busca pessoal, e como relata, está na função desde o início do ano de 2023, em suas palavras:

Eu ouvi falar da mediação na pandemia, mas eu não sabia o que que era em si. Aí o ano passado. Eu estava meio assim, aí meu Deus, eu queria alguma coisa mais, sabe, eu pensei até em sair da educação e fazer serviço social, aí numa conversa com a minha cunhada que é guarda municipal, ela falou pra mim, por que você não tenta entrar pra mediação, você vai gostar, aí eu falei, aí não, acho que não, nem sei como funciona, aí nas férias entrei no site da secretaria, achei o e-mail da coordenadora e mandei o e-mail pra ela perguntando como que funcionava a função, aí ela perguntou se eu tinha interesse e aí por telefone mesmo, a gente acertou que era isso, ela me explicou como que funcionava e eu já voltei o ano na função de mediadora. (Mediadora S).

Ou seja, a partir dos dois relatos, podemos afirmar que a função é exercida por aqueles que demonstram uma maior identificação com as demandas sociais e, de acordo com o próprio texto da lei, apresentam histórico de bom relacionamento com alunos e com a comunidade escolar (Londrina, 2019). Sobre essa questão, a Lei Municipal nº 12.988/2019 aponta que:

Art. 3º Constituem características e habilidades dos responsáveis pela implementação das ações de mediação do referido Programa:

- I – reconhecer-se, em sua atuação profissional, como protagonista e agente transformador;
- II – colocar-se no lugar do outro, sabendo ouvir e observar as perspectivas, os valores e as formas de pensar e agir;
- III – ser articulado e estabelecer diálogos com todos, comunicando-se com objetividade, coerência e coesão;
- IV – identificar o quanto a relação dos aspectos sociais, culturais e econômicos da comunidade afeta o desenvolvimento do processo educacional;
- V – aprimorar sua capacidade de aprender, de criar, de transformar e de inovar;
- VI – compreender as características da sociedade como um todo, identificando sua composição heterogênea e plural, bem como respeitando as diferenças. (Londrina, 2019).

Sendo assim, claramente necessário uma compreensão macro das comunidades onde as escolas estão inseridas, suas condições perante o sistema

que vivemos, principalmente relacionado às questões socioeconômicas que influenciam diretamente na questão de vulnerabilidade destes sujeitos.

O Programa de Mediação Escolar e Comunitária foi criado com a finalidade “de implementar a cultura de paz no interior da unidade escolar, mediante ações que estimulem, incentivem e promovam a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem na educação básica” (Londrina, 2019). Conclui-se, assim, que os fatores externos influenciam a aprendizagem dos alunos da educação básica. Para tanto, o programa

[...] propiciará diálogo com todos os segmentos integrantes do ambiente escolar e da comunidade em que se encontra inserido, com o objetivo de irradiar consensos coletivos de convívio social, promotores do desenvolvimento humano e da aprendizagem emocional dos envolvidos. (Londrina, 2019).

É neste cenário que a intersetorialidade atua e aparece como um grande indicador das coletas de dados realizadas neste trabalho, visto que as professoras mediadoras são consideradas como o elo entre a intersetorialidade da secretaria municipal de educação de Londrina e os demais setores, principalmente assistência, saúde e justiça.

Para desenvolver esta função, as formações têm acontecido em todos os espaços que compõem a rede intersetorial, cada qual de acordo com seu calendário e suas especificidades, aqui, em especial, destaca-se a formação continuada em serviço das professoras mediadoras facilitadoras escolares e comunitárias, como cita a profissional T, ao enfatizar que “[...] a formação é um nutriente, é algo que mobiliza essa equipe, é algo que fortalece, é algo que fala assim, a gente não tá sozinha, a gente pode unificar um trabalho, um apoiar o outro, socorrer na hora”.

Demonstrando para tanto que a intersetorialidade se manifesta como uma possibilidade da promoção de união entre os setores, possibilitando um novo olhar, uma nova perspectiva, um novo caminho para trilhar, a partir de novas ações, resultando em um trabalho articulado, que promova uma nova concepção na forma de planejamento do trabalho desenvolvido.

5.2 CONTRIBUIÇÕES, PROPOSTAS E RUPTURAS DA INTERSETORIALIDADE COMO POSSIBILIDADE DE GARANTIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA NO MUNICÍPIO DE LONDRINA/PR

O indicador intersectorialidade foi o mais encontrado nas entrevistas realizadas, sendo este o objeto deste trabalho. Visto isso, serão apresentadas a seguir as respostas obtidas dos sujeitos desta pesquisa em relação a esta compreensão e da relação intersectorial entre educação e assistência no município de Londrina.

Dito isso, as duas entrevistadas que exercem função de gerência na Secretaria de Assistência Social dissertam sobre a intersectorialidade dentro das políticas de assistência e posterior sobre a sua relação com a educação no município:

Tá na origem já é assim, não sei situar desde quando, mas há muito tempo que se entende que o trabalho tem que ser em rede. Então, já é uma diretriz lá para as unidades de CRAS, a obrigatoriedade, vou dizer assim, né?” “[...] E isso foram acordos que foram se fechando entre a educação, saúde e assistência, que a rede é composta fundamentalmente por essas três. Então há muitos anos mesmo, eu tinha que dizer que há mais de dez anos que já se construiu fluxo de rede, que tinha um grupo que a coordenação dessa rede, que era um grupo das três políticas para coordenar esse trabalho”.

“A educação e a assistência? Você vai ver diferenças por território. Tem territórios que isso já está muito alinhado, a vinda das professoras mediadoras potencializou muito isso, porque elas de fato buscam a rede, elas têm essa compreensão e elas buscam. (Psicóloga P).

É um trabalho articulado e conjunto das famílias que estão em desproteção social. As famílias normalmente são as mesmas, que é atendida na assistência, atendida na educação, na saúde, e muitas vezes a gente acaba atendendo cada um dentro do seu campo de atuação. E quando a gente atende de forma intersectorial, o nosso alcance e os nossos resultados junto à família são bem maiores. Às vezes, o olhar que a gente tem sobre uma família no campo da assistência é um, mas ele se complementa com o olhar que a política de educação tem sobre aquela família, né?” “Eu acho que a gente avança a cada dia nesse processo intersectorial de trabalho articulado com a educação. Eu acho que até a equipe da mediação, porque a equipe pedagógica da escola muitas vezes fica muito mais restrita à sala de aula e não consegue alcançar as demandas que extrapolam a sala de aula. E a equipe da mediação vem com esse olhar complementar do que está extrapolando a sala de aula. (Assistente Social C).

No relato das duas entrevistadas que não são da área da educação e pertencem à assistência social, é possível compreender que para o campo delas a intersectorialidade está presente desde sempre, mas que, no município de Londrina, conseguem ver a construção dessa estratégia alinhada com a educação, principalmente após a criação do projeto das professoras mediadoras, enxergando a presença dessas profissionais como importante contribuição nesta rede.

Sendo assim, o relato das profissionais está em consonância com a análise de Junqueira (1999, p. 27), quando disserta que

A intersectorialidade constitui uma concepção que deve informar uma nova maneira de planejar, executar e controlar a prestação de serviços para garantir o acesso igual dos desiguais. Isso significa alterar toda a forma de articulação dos diversos segmentos da organização governamental e dos seus interesses. (Junqueira, 1999, p. 27).

Ou seja, entende-se como juntar os diversos setores em busca de ofertar o melhor serviço. Entretanto, as profissionais pedagógicas que atuam nos espaços do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos divergem a respeito da forma como tem ocorrido a intersectorialidade em Londrina. Para a profissional A, a intersectorialidade significa: *“Tem muitas coisas, né? Mas eu acho que é uma rede de apoio, eu acho que isso define”* (Coordenadora A). Já para a Coordenadora I

Quando a gente identifica um problema, a gente precisa funcionar como uma rede, para proteger essa criança, como um polvo com muitos braços. E aí se todo mundo entende o seu papel, se todo mundo entende o que tem que ser feito, as chances dessa criança não ser negligenciada é muito grande. O que acontece é que todas as redes, né, elas são compostas por serviços que precisam entender isso como obrigação. (Coordenadora I).

Entretanto, para a profissional A: *“Eu não tenho muito contato com ela, não, professora mediadora. Talvez a dificuldade seja realmente essa troca, que não existe”*, ou seja, a intersectorialidade e o trabalho em rede entre esses dois espaços não têm acontecido, visto que a coordenadora nem conhece quem é a mediadora de referência do território.

No outro espaço que oferta o SCFV, a profissional I conhece e tem contato com a mediadora de referência, entretanto, para ela:

[...] então a escola tem com certeza um avanço, melhorou muito na questão da desproteção social, então a gente tem aí depois da pandemia as mediadoras dentro da escola. Mas quando a gente olha pra realidade, na prática Nubia, é muito mais uma maquiagem, um alegrar os olhos, é muito mais um deixar, nossa que bacana, agora tem uma mediadora do que isso efetivamente, porque a mediadora que faz a visita e que identifica uma prioridade lá, uma negligência, uma violência, ela não notifica, por inúmeras razões, por medo, por tudo, aí ela procura o serviço de convivência, porque se vocês notificar, tem um peso maior porque vocês são da assistência, isso é mentira, isso é mentira. Qualquer cidadão que identificar uma situação de desproteção, de violência contra criança, contra adolescente, pode denunciar. E não vai agravar o fato de a denúncia ter vindo de um serviço de convivência, né? Então isso é muito complexo, não é um problema que é delas, é um problema que é maior, mas sim, a gente é muito mais organizado enquanto rede nesse espaço do que em outros. Mas ainda assim fica muito no campo da teoria. Todo mundo tem um discurso maravilhoso, todo mundo tem um discurso lindo, na prática a gente vê que isso não se efetiva diariamente. (Coordenadora I).

Por meio deste relato, pode-se identificar o descontentamento da coordenadora de um SCFV com a atuação da educação nessa rede de proteção do seu território. Neste cenário a relação existe, e ela cita, por exemplo, as visitas, as discussões dos casos, mas questiona a efetividade do trabalho realizado na prática.

Após a apresentação deste dado, foi questionado à pedagoga o que ela acredita ser insuficiente para este profissional e para a educação como um todo assumir o seu papel, e a resposta foi relacionada à formação para essa atuação e o sistema de educação como um todo, que criou, de acordo com a pedagoga, “*um fluxo, dentro do fluxo*”, ou seja, as mediadoras não têm autonomia no seu trabalho e obedecem a uma ordem para definir quando uma situação se enquadra em violência por exemplo.

Constatou-se, então, que as duas profissionais compreendem o conceito de intersetorialidade, mas não consideram a presença da professora mediadora como a articulação para essa rede com a educação; dito isso, a partir de suas vivências as pedagogas dissertam no sentido contrário às suas gerências.

A partir deste relato, buscamos apresentar a fala da mediadora deste território e da pedagoga da escola de referência, a fim de compreender como ocorre essa dinâmica entre estes espaços, por outras perspectivas.

Para a pedagoga L da escola do território

A partir do momento que as mediadoras entrarem em ação, não vejo como não as tê-la, porque a contribuição que elas nos dão é você conseguir falar daquela situação da criança. Você ter esse profissional. Com outro preparo, com conhecimento mais esmiuçado até de toda essa rede de educação, ela faz esse link de você escola aqui, nessa demanda bem no chão, com toda essa rede. Ela consegue te ligar, ela consegue te dizer, ela consegue ver as possibilidades de vir por aqui ou ir por ali. Então, essa retroalimentação da escola com a rede, a mediação pra mim, ela é fundamental. Nos casos que eu já vivenciei, como eu vejo, né? Porque a mediação, ela não vê isso, ela aprende, vai uma vez, vai uma outra. Pra nós aqui na escola, não é só isso. A mediação é mais, é mais. Ela está integrada. Quando ela faz a visita, ela vê, ela traz aquilo que vê. Ela vê lá, onde ela pode buscar mais ajuda. Então, ela é fundamental. (Coordenadora L).

Ela enfatiza ainda que, antes da mediação, quem fazia esse trabalho era a equipe gestora das escolas (coordenadora pedagógica), a qual muitas vezes não conseguia encontrar tempo para priorizar essas ações e que agora consegue até participar das reuniões de rede, quando têm alunos seus em estudo de caso e conseguem promover ações a partir do retorno das mediadoras.

A mediadora referenciada nesta escola e neste serviço de convivência e fortalecimento de vínculos da região sul, nominada como F, afirma que “[...] com a questão da intersectorialidade a gente precisa avançar muito, tem acontecido as reuniões, a gente se fala, se fala, mas, a gente precisa se falar mais, a gente precisa se organizar mais em relação às ações” (Mediadora F), apresentando assim compreensão da necessidade de maior aprofundamento do seu próprio trabalho. E prossegue enfatizando que:

Eu entendo que a articulação entre os serviços de uma forma efetiva e que vai construindo com as famílias, acho que não é só entre os setores, mas construir com a família meios de estar fazendo essa proteção, esse atendimento com a efetividade e integralidade mesmo todos os serviços trabalhando de forma organizada e junto, porque, de forma cada um no seu canto a gente já faz isso, mas entender que essa família é um todo, não dividi-la em partinhas. Que é a mesma família que eu atendo na escola, é a família que vai para o serviço de convivência, é a família que vai ser atendida no posto de saúde, e a gente tem já resultados de quando a gente trata dessa família como um todo, a gente consegue mais resultados. (Mediadora F).

Sobre a relação com os outros serviços ela ressalta: “a mediação está em

construção [...] os outros técnicos, acham que a gente tem aquele perfil ainda, que as pessoas acham que a escola tem esse perfil de só cobrar, cobrar, cobrar, cobrar” (Mediadora F). Entretanto, a mediadora contesta esse posicionamento em relação à escola, quando cita uma situação envolvendo a sua ação com uma mãe que é atendida por toda a rede, assim relatando:

[...] eu cheguei para a mãe e falei assim para ela, olá, bom dia, nós chamamos você aqui porque hoje a gente quer te acolher. Você cuida de todo mundo e quem cuida de você? A gente quer te acolher e quer que você fale um pouco com a gente. Como que você trata essa mãe? E aí, assim, o dia que a mãe conversou, sete crianças, que ela cuidava e trabalhando, ela entrava às dez da manhã e estava em casa só dez da noite. Então ela tinha esse horário da manhã para se organizar com as crianças e toda vez que a folga dava na segunda, estava a escola chamando ela, o serviço, todos os serviços, onde os meninos estavam, começavam a chamar ela, porque eles demandavam bastante. E aí ela pegou e saiu do trabalho. Ela chegou para mim correndo lá na escola. Profissional F eu saí do serviço. E agora? E agora. A mulher fazer o sustento, (?) eu perguntei pra ela, você está bem? Como que é isso? Ela falou pra mim, ela falou assim, não eu sei, meu companheiro vai conseguir tratar da gente, vou ficar com os meninos. Assim, a partir disso, ela conseguiu organizar, estar com os meninos, porque os meninos precisavam de atenção. E sem culpar, sem culpar. A gente tem a tendência muito de culpar nós que trabalhamos o dia inteiro. E a gente tem que ver o outro dentro da periferia, que ele também tem a questão de lutar pelo sustento. (Mediadora F).

Dessa forma, a entrevistada F demonstra que, mesmo alguns serviços achando que ela não sabia o que estava fazendo, ela conseguiu estabelecer uma relação com a mãe que os outros não tinham conseguido ainda, possibilitando novas perspectivas para essa família de sete crianças em idade escolar, inclusive o direito à educação garantido.

No território sul, apresentado anteriormente, apesar das divergências, as três profissionais se conhecem, trocam ideias, fazem reuniões e acompanham os alunos que possuem em comum.

Entretanto, no território norte, a articulação do trabalho ocorre de forma diferente do explicitado até aqui, visto que a escola, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e a mediação/mediadoras apresentam pouco ou nulo trabalho em rede, como relatado na fala das três profissionais.

Para a coordenadora pedagógica B, a intersetorialidade é

Eu diria que é uma parceria, uma união entre todos, então, entre a escola, entre o Conselho Tutelar, entre o CRAS, o próprio CAPS, a UBS. Então, é uma parceria para fortalecer e tentar sanar esses problemas de desproteção. (Coordenadora B).

Porém, quando questionada sobre sua participação, ela diz que esse ano não participou de nada, mas que antes participava e que a partir da mediação

Eu acho que depois que foi criada essa equipe de mediação, pra nós, assim, foi muito bom. Antes a gente ficava assim, a gente ligava, não conseguia, ligava, não conseguia. Aí a gente ia na casa, não encontrava ninguém, a gente desistia. “[...]E aí, com a mediação, facilitou bastante, porque a gente liga algumas vezes, a gente não consegue contato, nossa mediação já vai direto. E às vezes acontece assim, delas entrarem em contato com o CRAS, porque o CRAS tem uma ficha, né, no sistema, o IRSAS. Então assim, o CRAS também ajuda bastante, que daí pelo IRSAS elas conseguem localizar e ir direto na casa da criança. Então assim, a mediação, quem teve essa ideia de colocar a mediação nas escolas, foi muito bom. (Coordenadora B).

O referido relato necessita ser problematizado e analisado, visto que, independentemente da criação do projeto do PMFEC, as coordenadoras pedagógicas das escolas precisam fazer sua parte, a qual não se resume apenas a tentativas de busca por telefone, principalmente levando em consideração o território de atuação da escola, que possui famílias itinerantes, que trocam de endereço e telefone, devido suas condições socioeconômicas e intrafamiliares.

Quando a mediadora de referência desta unidade foi questionada sobre a relação com a escola, respondeu:

A gente procura. Tem escolas que não gostam da mediação, não abrem nem o portão. Engraçado, né? Que os outros setores não têm esse problema. A gente foi fazer uma escuta essa semana e quem abriu a porta foi a moça da limpeza e na hora de ir embora também. Eu não consegui achar coordenadora para dar a devolutiva depois. Fui embora e ela não me viu entrar, não me viu sair. Bem assim. (Mediadora S).

A fala acima demonstra a aparente abstenção do trabalho em rede feita pela coordenação das escolas do território. Entretanto, em relação ao SCFV, a mediadora S descontra da informação dada pela coordenadora do espaço, visto que, quando questionada sobre a relação, afirma:

Sim, inclusive, semana passada a gente foi no Flores fazer visita e o Cepas tava lá. Você foi na casa de fulano? Não, mas eu vou, tá? Depois você me avisa como que foi, porque aí eu já vou na do outro. Então, a gente tá sempre conversando. Inclusive, já fizemos círculos de diálogo que a assistente social e a psicóloga dos serviços participaram também. Então, a gente tá sempre conversando. Porque acontece muito deles não virem pra escola e ir pro serviço. Então vamos perguntar se está indo no serviço. Se não apareceu lá, a gente liga mais o radar, né? E nas reuniões de rede, eles também participam da reunião de rede, quando a gente faz ação comunitária, o serviço de convivência está sempre presente. (Mediadora S).

Desencontro que pode ser justificado pela falta de intersectorialidade dentro do próprio espaço do serviço de convivência, tendo em vista que quem realiza as visitas neste espaço é a assistente social da equipe técnica e não a coordenadora pedagógica.

Tendo as compreensões e análises dos atores sociais que atuam diretamente na efetivação da política de intersectorialidade, a gerente da educação referenciada aqui como profissional T foi quem trouxe a ideia do projeto de intersectorialidade para a educação. Para tanto, ela relatou:

Eu propus porque eu entendo que a gente precisa se conhecer, porque fazer política intersectorial não é juntar as áreas, eu junto a educação, assistência e saúde, não, isso não é política intersectorial, intersectorialidade é você identificar conceitos interseccionais. Quais são os conceitos que unificam a gestão pública? Quais são os conceitos que orientam? A elaboração, a implementação, a avaliação de uma política pública, né? Porque se nós pensarmos numa política pública emancipatória, então, tanto a educação, quanto a assistência à saúde, à Seguridade Social, todas precisam ter as suas diretrizes calcadas nesses princípios, né? Os princípios do direito humano, uma coisa, né? O princípio da autonomia social, da subjetividade das pessoas, dos sujeitos. Então, isso é intersectorialidade. Então, a gente está aprendendo. Aí, eu disse, olha, vamos fazer uma formação intersectorial pra gente identificar esses aspectos que unificam o nosso trabalho e que dão uma base dele, né? E aí, foi que a gente começou, em 2019, a organizar presencialmente. Esses espaços de formação nas redes, né? Daí, unimos, profissionais daquele território. Depois a gente elaborou um curso na Escola de Governo também. E, claro, todo mês tem reunião de rede. A gente procura sempre propor uma pauta de formação. O que seja o momento mais curto, mas pra gente não perder esse objetivo. (Gerente de educação T).

A partir deste relato, a profissional T conclui que:

[...] intersectorialidade é “Então pra mim é algo que eu vou pensar no que é a setorialidade. Setorialidade é aquilo que caracteriza cada

política. Inter é quando você reúne a rotina. Então, quando você reúne setores, eles deixam de ser setores para alimentar. Então, para mim a intersetorialidade é quando eu identifico parâmetros comuns que orientam a organização da gestão pública. Então, eu deixo de ser uma política centralizada na minha setorialidade e passo a ser uma política organizada horizontalmente a partir de pilares que fundamentam essa prática, esse desenvolvimento humano e, principalmente, esse serviço ofertado para a população. E necessariamente, a intersetorialidade depende desse diálogo permanente, dessa organicidade, dessa articulação. Depende de uma horizontalidade entre áreas que estão disponíveis para pensar processos coletivos, não é algo feito individualmente. (Profissional T).

Entendemos que a fala da profissional T está em consonância com a ideia das autoras Romagnoli e Silva (2019):

A intersetorialidade tenta superar a definição setorial das políticas e sua gestão segmentada, uma vez que estas demonstram ineficiência e já não respondem adequadamente aos desafios atuais, produzindo efeitos diretos sobre a atenção aos usuários. (Romagnoli; Silva, 2019, p. 109).

Sobre a intersetorialidade entre a educação e a assistência, a mediadora F enfatiza:

Eu acho que nós somos um processo de construção. Quando a gente pensa junto o atendimento das famílias, público-alvo da assistência e público-alvo da educação. Quando a gente ouve essas famílias, quando a gente não vai lá impondo as coisas para elas, como sabedoras da realidade. Quando a gente ouve essa família e entende qual é a percepção dela na realidade. E quando essa família também se puder dizer assim, olha, esse serviço é importante pra mim. E a gente dá crédito. Por quê? Porque a gente não tá ali pra autoritariamente impor as famílias um modo de vida. Nós temos que aprender a identificar e valorizar a diversidade de famílias, de culturas, de manifestações, de afetividades. Porque eu acho que a gente tá muito empatado naquela ideia eugenista, que tudo precisa ser assim, desse jeito. Se não for assim, não é legal, não é bom. E eu acho que nós estamos nesse processo, sabe, de pensar, planejar práticas comuns, coletivas e principalmente territorializadas, eu acho que há um esforço nesse sentido. (Mediadora F).

Novamente destacamos a aderência da fala da entrevistada com o posicionamento das autoras Romagnoli e Silva (2019), que afirmam:

A intersetorialidade também deve atuar no cotidiano dos serviços como um dispositivo que permite o encontro com a alteridade,

sustentando conflitos e tensões, evitando duplicidade de ações, articulando recursos e ideias” (Romagnoli; Silva, 2019, p. 109).

Ou seja, a intersetorialidade quando é territorializada e pensada nas suas potencialidades máximas, auxilia as famílias atendidas e não sobrecarrega e/ou as pune, ofertando assim o melhor serviço de ambos os setores juntos e evitando situações desgastantes e desnecessárias que podem gerar situações de negligência ou conflito, gerando então acolhimento e voz.

A partir dessas compreensões, após a criação e execução do projeto das PMFEC e em meio ao contexto da pandemia da Covid-19, foi criada em Londrina a Lei Municipal nº 13.262/2021, intitulada Rede Intersetorial de Proteção Social à Criança e ao Adolescente, sendo então uma ação integrada, intersetorial e articulada entre várias instituições da área social. Essa ação é desenvolvida no âmbito das políticas públicas educacionais (municipal e estadual), de saúde e de assistência social. Organiza-se por território, onde funcionam as sub-redes e a Rede Intersetorial, que agregam os órgãos e serviços governamentais e não governamentais (como os espaços que ofertam o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos) existentes no território. A Rede Intersetorial é acionada quando as políticas setoriais, internamente, esgotam suas possibilidades de resolução dos desafios enfrentados.

Para tanto, outros indicadores surgem neste contexto, o de Vulnerabilidade e o da Proteção Integral, visando que todas essas ações criadas e descritas anteriormente sejam pautadas na necessidade de garantir a proteção integral, principalmente daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade, essa opinião aparece em todas as entrevistas, indicando que as políticas e os profissionais aqui entrevistados atendem crianças em situação de desproteção, violência, evasão e vulnerabilidade, situando alguns exemplos como situação de rua, violência intrafamiliar, drogadição, trabalho infantil, entre outros, sobre o que Romagnoli e Silva (2019, p. 110) complementam ainda que “Todos os casos estão inseridos em realidades multideterminadas, atravessadas pela pobreza e pela exclusão social”.

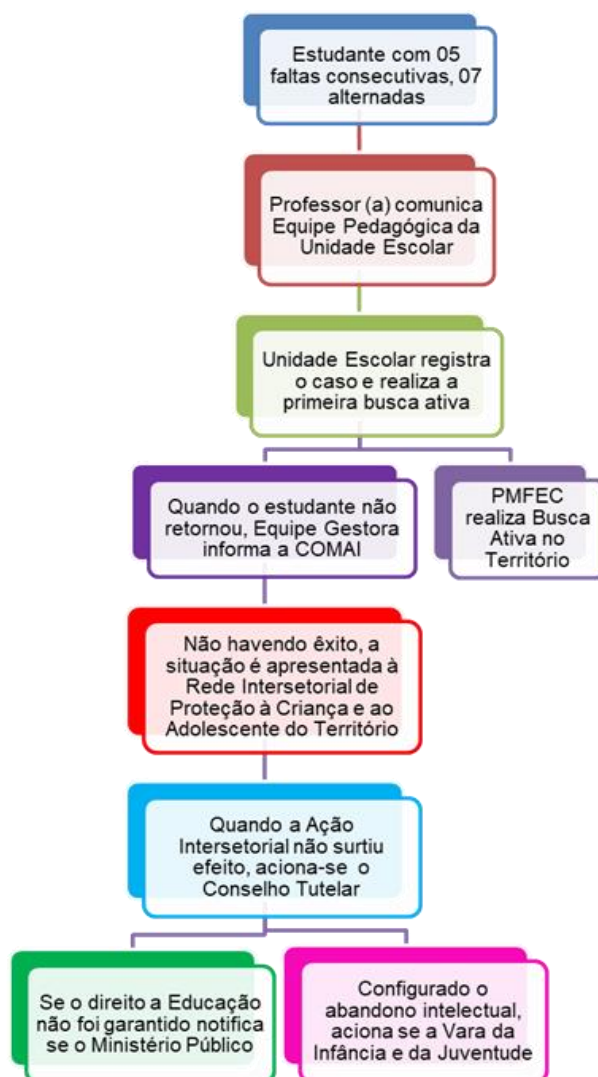
Sendo assim, a partir dos breves relatos que explicitam exemplos e de acordo com a literatura estudada e os documentos norteadores, compreende-se aqui a partir do conceito utilizado pelos documentos nacionais (já citados no corpo do texto)

que vulnerabilidade é qualidade de vulnerável, é estar frágil para ser atacado, ferido, lesionado, portanto, o vulnerável se encontra em situação de risco.

Visto isso, em busca de suprir essas condições, evitando que as crianças estejam nas situações de violências e negligências descritas, a proteção integral surge como indicador para esta questão, a partir de diversos mecanismos no município de Londrina, envolvendo principalmente as ações de cunho intersetorial.

Para tanto, a educação por meio das escolas, equipe gestora e de professores e as professoras mediadoras trabalham com os princípios da evasão e violência como demonstra o fluxograma a seguir.

Figura 3 – Fluxograma de Prevenção ao Abandono e à Evasão Escolar na Rede Municipal de Educação de Londrina – Pr



Fonte: Retirada do documento Organização e Funcionamento da Coordenadoria de Mediação e Ação Intersectorial. (Londrina, 2023).

Ou seja, o caminho começa no ambiente escolar, na sala de aula, a partir do controle de faltas, atividade atribuída normalmente à função do professor. O mesmo ocorre quando a situação é passada para a coordenação da unidade, a busca ativa e orientação familiar são atividades próprias da função.

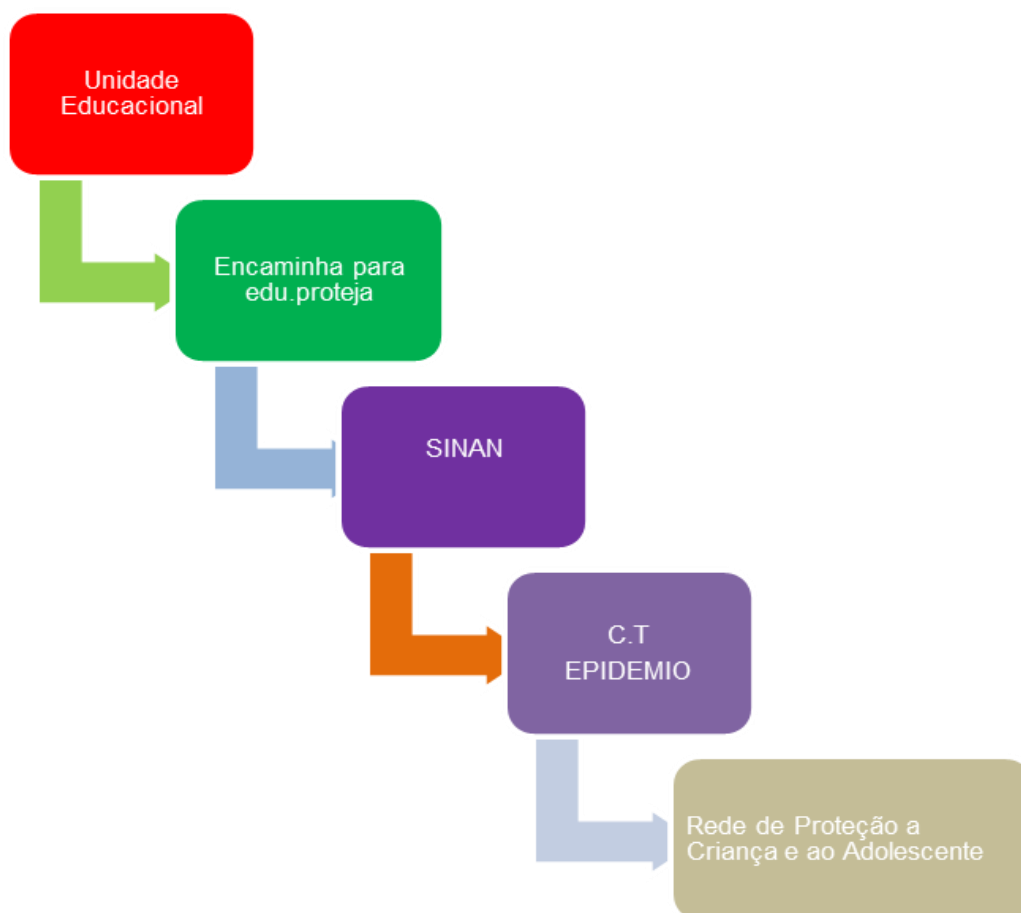
Entretanto, quando estas ações não surtem efeito, a PMFEC é acionada para que possa fazer além do que é próprio do ambiente escolar e não seria possível de ser realizado pelas professoras e ou coordenadoras, a visita pedagógica familiar ou no caso de não retorno, o acionar de outros setores.

Os referidos passos demonstram que nem as Professoras Mediadoras Facilitadoras Escolares e Comunitárias adentram em áreas que não são suas, a sua função neste fluxo é assegurar o direito à educação da criança que está evadida da escola, utilizando da intersetorialidade para tal, mas sem perder seu caráter de educação.

Sendo assim, quando a situação é apresentada à Rede Intersetorial de Proteção à Criança e ao Adolescente do Território se inicia um estudo de caso, e a ficha nomeada como “Roteiro estudo de caso” (Anexo B) é preenchida. Não surtindo efeito e sendo feita a comunicação ao conselho tutelar, o Anexo C denominado “Roteiro para elaboração do Plano Intersetorial de Acompanhamento” também precisa ser preenchido, em busca de documentar as ações que a rede tem desenvolvido em cada situação, ações estas que a professora mediadora irá retornar à escola, como relatado pelas entrevistadas.

Partindo do princípio de que além do direito à educação que está sendo violado essa criança pode estar também sofrendo situações de violência e ou cárcere, as visitas e ações são extremamente importantes e necessárias. Entretanto, mesmo a criança frequentando a escola, pode-se identificar uma situação de possível violência, o outro braço da proteção integral alinhado ao direito a educação. Neste caso, o caminho a seguir está detalhado no fluxograma elencado a seguir:

Figura 4 – Fluxograma de Notificação de Violência da Rede Municipal de Educação de Londrina



Fonte: Retirada do documento Organização e Funcionamento da Coordenadoria de Mediação e Ação Intersetorial. (Londrina, 2023).

Na referida situação, a unidade escolar identifica indícios de uma possível situação de violência, acolhendo a criança e enviando o relato por meio do endereço edu.proteja@londrina.pr.gov.br, o qual será recebido pela equipe técnica da mediação, que fará uma análise do risco para tomar as possíveis medidas, se necessário, a PMFEC irá fazer a escuta especializada da criança, preenchendo a ficha SINAN⁴⁰ e notificando os demais setores de saúde, assistência e justiça para juntos cada setor tomar as medidas cabíveis e elaborarem o plano intersetorial.

A partir deste momento a função da Professora Mediadora Facilitadora Escolar e Comunitária é de monitorar, juntamente com o Conselho Tutelar e os demais serviços da Rede Intersetorial, a efetividade das medidas de proteção adotadas, buscando garantir a proteção integral desta criança.

⁴⁰ Sistema de Informação de Agravos de Notificação. Nível Nacional.

Para tanto, os diversos profissionais das áreas sociais, e não somente os citados neste trabalho, devem receber formação relacionada as questões abordadas aqui.

Sendo assim, a partir das entrevistas com as gerencias foi possível concluir que na Secretaria Municipal de Educação a formação tem sido ofertada inicialmente com maior abrangência para pequenos grupos, como o curso de justiça restaurativa ofertado para uma pessoa de cada unidade escolar, mas também em momentos como as palestras ofertadas para um público maior (online e no evento LondrinaMais), ou seja, para todos os funcionários da rede de educação.

Algumas formações como o círculo de diálogo e as escutas especializadas são ofertados apenas para as professoras mediadoras, entretanto, estas têm ofertado formações para as unidades relacionado aos cuidados mínimos para esse atendimento, juntamente com temas como pobreza, violência, rede de proteção e intersetorialidade que também tem sido abordado, além de mostrar aos funcionários em geral a função das professoras mediadoras.

Na Secretaria Municipal de Assistência Social as formações relacionadas aos profissionais que atuam nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos são ofertadas majoritariamente para as equipes técnicas, formadas pelas coordenadoras pedagógicas, entretanto, duas vezes ao ano é ofertado formação para os educadores também. Sendo assim, a função de transmitir os conhecimentos adquiridos e propor formações pontuais é de responsabilidades das equipes técnicas de cada SCFV, priorizando sempre o atendimento ao educando.

Conclui-se, para tanto, que todos os profissionais entrevistados desenvolvem funções extremamente importantes para assegurar a proteção integral das crianças, mas que o trabalho conjunto potencializa essa possibilidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática da referida pesquisa se deu em torno da compreensão da efetividade do trabalho do pedagogo como gestor e/ou executor das políticas de proteção integral à criança em vulnerabilidade social, utilizando-se como estratégia a intersetorialidade.

Compreendeu-se aqui que a intersetorialidade é uma estratégia sendo utilizada na gestão das políticas públicas, apresentando-se de forma ambígua, visto que sua utilização pode ocorrer com o intuito de integrar programas, projetos, políticas e secretarias, pensando de forma coletiva em atender principalmente famílias em situação de vulnerabilidade social, entretanto, pode também ser apenas utilizado como meio de economia nas políticas públicas, diminuindo o efetivo de funcionários, por exemplo. Sendo assim, a sua efetivação deve ser problematizada, acompanhada e fiscalizada, a fim de inferir sua real contribuição ou não contribuição com a gestão pública.

As políticas aqui analisadas existem para garantir os direitos sociais previstos na Constituição Federal, e se encontram alocadas em dois setores: Educação e Assistência Social. Compreende-se que a Educação analisada aqui, ofertada através do Ensino Fundamental Anos Iniciais, é direito de todos, de forma gratuita e, por isso, pressupõe-se que atende todas as crianças do município. Enquanto isso, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos se configura como uma política de prevenção e proteção social básica, sendo ofertada apenas àquelas crianças que se encontram em risco de desproteção social.

Alerta-se, portanto, que a escola é o caminho mais garantido de acesso às crianças, sendo o espaço mais fácil para identificação das desproteções sociais e possível encaminhamento para os serviços da rede de apoio, como o SCFV, serviço este que tem caráter socioeducativo.

Sendo assim, os dois espaços possuem objetivos em comum, mas cada um possui seu próprio objeto de trabalho. A escola tem a função de transmitir o conhecimento sistematizado, mas também é responsável por oferecer uma formação para a cidadania; já o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos trabalha com a construção para a cidadania, emancipação e acesso à cultura, fortalecendo vínculos comunitários.

Compreendido o caráter dos trabalhos realizados, buscou-se nesses espaços a figura do pedagogo, principalmente na figura do gestor, diretor, coordenador pedagógico nas funções de gerência. Como resultado, a pesquisa identificou a presença deste profissional em quase todos os espaços empíricos deste trabalho: no quesito formação majoritária, entretanto, uma das coordenadoras pedagógica da escola e a gerente de educação não são pedagogas de formação, mas sim, uma licenciada em Ciências e outra licenciada em Letras, respectivamente, com formação continuada em gestão e educação, o que possibilita a atuação de ambas nesses espaços próprios da educação municipal.

Todavia, é importante problematizar essa abertura da legislação para atuação dos profissionais licenciados nestes espaços e garantir a formação continuada, para compreender especificidades que são do profissional pedagogo(a). Além de se pensar no âmbito da formação inicial em uma grade e ou projetos que incluam de forma mais presente e enfática a possibilidade de conhecimento para o exercício da função de gestor em diferentes espaços, relacionado ao trabalho intencionalmente planejado e a militância pelos menos favorecidos no sistema.

Em relação às gerências da secretaria de Assistência Social, elas são ocupadas por profissionais formadas em Psicologia e Serviço Social na função, o que se justifica, pois o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos está alocado dentro da Proteção Social Básica da assistência, juntamente com o PAIF e o PETI, mas, somente o SCFV possui o caráter socioeducativo, ou seja, as outras políticas são de caráter assistencial e, por isso, são coordenadas por outros profissionais da área social, como as assistentes sociais e ou psicólogas(os).

Porém, dentro dos SCFV a figura do pedagogo é encontrada em todas as unidades, seja na gestão e ou como educador social. Este fenômeno se justifica em decorrência da formação do profissional pedagogo, pois, a partir das últimas diretrizes de 2006 (DCNP/2006), esse profissional é formado para atuar na gestão, na docência e na pesquisa de espaços escolares e não escolares, desde que estes possam pressupor ações educativas e uma intencionalidade pedagógica.

Entretanto, é importante destacar que nem todos os cursos de pedagogia do Brasil, abordam essa temática, principalmente com a grande demanda de Educação a Distância e aligeirada na atualidade.

Todavia, se assim for realizado, de acordo com as diretrizes, os pedagogos possuem condições concretas de desenvolver a proteção integral das crianças,

juntamente com uma rede de apoio, onde cada indivíduo cumpra com sua função estabelecida, compreendendo que o ambiente pressupõe essas premissas, pois, não descaracteriza ou alarga a função e identidade do pedagogo, sendo que este profissional obtém sua identidade de acordo com as construções e relações que estabelece com a sua comunidade, atribuindo assim o sentido pedagógico e social da sua função independente do espaço escolar ou não escolar que atua.

E para que isso ocorra a intersetorialidade se apresenta como uma benéfica estratégia que contemple essa criança de forma integral, ligando a escola aos outros setores de atendimento.

Para tanto, o Município de Londrina desenvolveu, partindo da coordenadoria de mediação e ação intersetorial da Secretaria de Educação de Londrina, uma proposta que liga o setor da educação com a saúde, assistência, justiça e outros necessários. Essa proposta pressupõe que cada Secretaria disponibilize profissionais para atuarem entre as redes de apoio construídas nos territórios desde 2021. Visto isso, a SME cria o Professor Mediador Facilitador Escolar e Comunitário, para representar a educação na busca pela intersetorialidade e proteção da criança.

Compreende-se assim, a partir dos documentos municipais e trabalho empírico, que o profissional mediador é o articulador da política intersetorial em Londrina atualmente, quando se refere à educação, visto todo o fluxo e documentos, reuniões, visitas e articulação que desenvolve, apontando a efetividade mesmo que frágil e com grandes desafios da atuação deste profissional para a proteção integral das crianças.

Analisando que anteriormente a esse projeto a educação não tinha condições organizacionais e de formação na figura das equipes gestoras para atuar nesta frente de proteção, além da busca ativa e acolhimento, mesmo percebendo que esse trabalho já era desenvolvido pelas equipes anteriormente, a função do professor mediador veio para ampliar e qualificar a efetividade dessa proteção no que diz respeito à educação municipal.

Porém, de acordo com os relatos, o maior desafio desta política é a sua descontinuidade, visto que o Professor Mediador Facilitador Escolar e Comunitário é um projeto municipal do atual governo (Marcelo Belinati 2016-2024), o qual atende apenas crianças em idade escolar da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental, etapas de responsabilidade do município, fazendo com que o atendimento por parte da educação se perca quando ingressam nos anos finais do

ensino fundamental⁴¹, devido às demandas excessivas das equipes gestoras com outros aspectos e a não disponibilização de profissionais para pensar nesta continuidade, fator prejudicial para famílias e crianças que vivem em contextos desestruturados e perpassados por violências e negligências, acarretando diversas vezes a evasão escolar, que pode desencadear condições de sub emprego, gravidez na adolescência, aliciação para o mundo das drogas entre outros.

Para tanto, pensando neste cenário, a partir de todo o exposto neste trabalho, conclui-se que, na avaliação desta pesquisa, a educação escolar desponta como o setor mais importante da proteção integral da criança, pois é ele o setor obrigatório de acesso e permanência, onde é possível identificar as situações e buscar assegurar uma educação que ofereça possibilidades diversas de caminhos para essas crianças. Sendo assim, precisa ser um ambiente de acolhimento, confiança e refúgio para as diversas situações que as crianças possam estar expostas, contando com profissionais capacitados para tal ação.

Entretanto, sozinha a educação não é capaz de assegurar todo o necessário para a proteção integral, e nem é sua função, por isso, a necessidade e a importância de uma estratégia intersetorial das políticas públicas, a fim de que cada setor ofereça sua política com o maior aproveitamento possível e capacite seus profissionais a partir do olhar da sua política, mas considerando os demais.

Por fim, aponta-se para a luta e valorização das políticas públicas de cunho social para crianças e adolescentes, que os protejam das situações de negligência e violência e cumpram seu papel social, de emancipação com dignidade, possibilitando uma vida de escolhas, a partir da educação escolar e não escolar juntas, mas que para tal, necessita de fomento financeiro e de formação continuada dos profissionais envolvidos nas políticas e apoio dos governos.

⁴¹ Visto que, a lei nº13.262, de 24 de setembro de 2021, institui a política municipal de prevenção e enfrentamento a violência contra criança e adolescente no município de Londrina, estabelecendo uma rede intersetorial, na qual todos os órgãos sociais que atendem crianças e adolescentes públicos e privados devem designar profissionais de referência como articuladores em cada território. O que não tem sido cumprido nas escolas estaduais.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Nubia Fernandes de. **A política de atendimento as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social no município de Londrina - PR**. 2021. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Questões do estado e o estado em questão. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Educação e Gestão Neoliberal: a escola cooperativa de Maringá – uma experiência de charter school?** Maringá: Eduem, 2021. p. 171-206.

BARROSO, Evelyn da Silva. Redes de proteção aos direitos de crianças e adolescentes: a intersectorialidade na interface entre proteção integral e política de assistência social. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL, 79., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: RI UFSC, 2017. p. 1-9.

BAUER, Adriana. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **RBPAAE**, v. 24, n. 3, p. 557-575, set./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19272/11195/0>. Acesso em: 27 dez. 2023.

BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; EARP, Maria de Lourdes Sá; SANTOS, Tarcísio da Silva. Políticas Públicas de Atendimento a Infância: uma política da não política? *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; EARP, Maria de Lourdes Sá; NORONHA, Patrícia Anido. **Infância tutelada e educação: história, política e legislação**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998. p. 117-132.

BITTENCOURT, Ila Barbosa. Justiça restaurativa. *In*: CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Alvaro de Azevedo; FREIRE, André Luiz (coords.). **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. São Paulo: PUC SP, 2017. (Tomo: Teoria Geral e Filosofia do Direito). Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/138/edicao-1/justica-restaurativa>. Acesso em: 09 jul. 2023.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.941, de 2019**. Regulamenta a profissão de educador social; tendo parecer da Comissão de Educação, pela aprovação deste e do de nº 2676/19, apensado, com substitutivo. Relator: Dep. Pedro Ueza. Brasília, DF, 16 maio 2019.

BRASIL. **Constituição (1824)**. Lex: Constituição Política do Império do Brazil, 25

mar. 1824.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. **Documento final [da Conferência Nacional de Educação – CONAE]**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014**. Para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014b.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF: 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **SUAS**: configurando os eixos de mudança. Brasília: MDS, 2008. (CapacitaSUAS, v. 1).

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos**. Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017b.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, nov. 1995.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de maio, Seção 1, p. 11. 2006.

BRASIL. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 nov. 2009, Seção 1, p. 11, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 17, de 20 de junho de 2011**. Ratifica a equipe de referência definida pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS e Reconhece as categorias profissionais de nível superior para atender as especificidades dos serviços socioassistenciais e das funções essenciais de gestão do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Brasil, DF: 2011.

BRASIL. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 2014c.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, v. 12, n. 10, p. 121-132, jul. 2011.

CARRION, Rosinha Machado. Organizações privadas sem fins lucrativos a participação do mercado no terceiro setor. **Tempo Social**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 237-255, nov. 2000.

CASTELO, Rodrigo. A “questão social” nas obras de Marx e Engels. **Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 85-94, jan./jun. 2010.

CATTANI, Antonio David. (org). **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. 4. ed. Verbetes ampliados. Petrópolis. Vozes. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

COSSETIN, Márcia; LARA, Ângela Mara de Barros. O percurso histórico das políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente no Brasil: o período de 1920 a 1979. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 67, p.115-128, mar. 2016.

COUTO, Inalda Alice Pimentel; MELO, Valéria Galo. Reconstruindo a história do

atendimento à infância no Brasil. *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; EARP, Maria de Lourdes Sá; NORONHA, Patrícia Anido. **Infância tutelada e educação**: história, política e legislação. Rio de Janeiro: Ravil, 1998. p. 20-38.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: do que estamos falando? *In*: MATO, Daniel. (coord.) Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización Caracas: Faces; Universidad Central de Venezuela. 2004. p. 95-110.

DUTRA, Martinha Clarete. Por uma Londrina Educadora e Inclusiva. *In*: GALHARDI, Luiz Cláudio (org.) **Planejamento estratégico da cidade de Londrina 2021-2040**. Londrina: Midiograf, 2021. p. 61-67.

EARP, Maria de Lourdes Sá. A política de atendimento do século XX: a infância pobre sob a tutela do Estado. *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; EARP, Maria de Lourdes Sá; NORONHA, Patrícia Anido. **Infância tutelada e educação**: história, política e legislação. Rio de Janeiro: Ravil, 1998. p. 72-96.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

FALER, Camila Susana et al. Intersetorialidade e Política Pública de Educação: articulações e debates. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, 2016.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, n. 7, Juí: Injuí, 1987.

FERNANDES, Ananda Simões. A reformulação da Doutrina de Segurança Nacional pela Escola Superior de Guerra no Brasil: a geopolítica de Golbery do Couto e Silva. **Antíteses**, v. 2, n. 4, pp. 831-856, jul./dez. 2009.

FERNANDES, Rubem César. **Privado, Porém Público**: O Terceiro Setor na América Latina. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.

FERREIRA JUNIOR, Amarildo; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FONSECA, Sônia Maria. Reformas Pombalinas de Educação. **HISTEDBR**, Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/reformas-pombalinas-de-educacao#:~:text=As%20reformas%20educacionais%20de%20Pombal,a%20admi>

[stra%C3%A7%C3%A3o%20secular%20dos%20jesu%C3%ADtas](#). Acesso em: 11 jul. 2023.

FUHRMANN, Nadia; PAULO, Fernanda dos Santos. A formação de educadores na educação não formal pública. **CEDES**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 551-566, abr./jun. 2014.

GENOVESI, Giovanni. Pedagogia: Dall'empíria verso la scienza. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 247-255, jan./abr. 2007.

GOHN, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, jan./jun. 2000.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (as) em tempos do coronavírus. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 7, p. 10-20, 2020.

GOHN, Maria da Glória. Terceira via, terceiro setor e ONGs: espaços de um novo associativismo. *In*: GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999. v. 71. p. 64-89.

HOFLING, Eloisa de Matos. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, v. 21, n. 55, nov. 2001.

INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos Fundap**, São Paulo, n. 22, p. 102-110, 2001.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 25-36, jan./abr. 2004.

JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates. Descentralização, intersetorialidade e rede como estratégias de gestão da cidade. **Revista FEA/PUC-SP**, São Paulo, v. 1, p. 57-72, nov. 1999.

KOGA, Dirce. **Medidas de cidades entre territórios de vida e territórios vividos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOGA, Dirce; NAKANO, Kazuo. Perspectivas Territoriais e Regionais para políticas públicas brasileiras. *In*: GRAÇA, Eliana Magalhães et al. **A ABONG nas Conferências 2005**. Criança e Adolescente – Assistência Social. São Paulo: Abong, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/207>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 8. ed. São Paulo:

Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LONDRINA. Comissão de Acompanhamento da Rede Intersetorial de Proteção Social à Criança e ao Adolescente nos Territórios. **Orientações Gerais para a organização e o funcionamento da rede intersectorial de proteção social à criança e ao adolescente**. Londrina: [S. n.], 2021.

LONDRINA. **Decreto nº 725 de 04 de julho de 2022**. Regulamenta o Processo de Escolha de Diretores e Coordenadores das Unidades Escolares da Rede Municipal de Londrina. **Jornal Oficial**, edição nº4670, caderno único, págs 17 a 28. Londrina, 2022.

LONDRINA. **Deliberação nº 003/2007 do Conselho Municipal de Educação de Londrina**. Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Municipal de Ensino de Londrina. **Jornal Oficial**, edição nº9924, Caderno Único, fls 27 a 31 de 07/12/2007. Londrina, 2007.

LONDRINA. **Edital de chamamento público nº 006/2022 – SMAS/FMAS**. Seleção de propostas das Organizações da Sociedade Civil interessadas em celebrar Termo de Colaboração que tenha por objeto a concessão de apoio da administração pública municipal para a execução de atividades e projetos Socioassistenciais da Proteção Social Básica. Londrina, 2022. p.1-113.

LONDRINA. Lei nº 11.676, de 9 de agosto de 2012. Autoriza a criação do Programa Escola de Pais no Município de Londrina. **Jornal Oficial**, edição nº 1942, caderno único, págs. 22 e 23 de 13/8/2012. Londrina, 2012.

LONDRINA. **Lei nº 12.988 de 20 de dezembro de 2019**. Institui o Programa Mediação Escolar e Comunitária na Rede Municipal de Ensino de Londrina e dá outras providências. **Jornal Oficial**, edição nº 3956, caderno único, págs. 3 a 6, de 26/12/2019. Londrina, 2019.

LONDRINA. **Lei nº 9678, de 20 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre a política municipal de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, estabelece normas para sua adequada aplicação e dá outras providências. **Jornal Oficial**, edição nº620, Caderno Único, fls. 3 a 11 de 27/12/2004. Londrina, 2004.

LONDRINA. **Lei nº 12.467, de 06 de dezembro de 2016**. Cria o programa Municipal de Práticas Restaurativas nas Escolas municipais e dá outras providências. Londrina, 2016.

LONDRINA. **Organização e funcionamento da Coordenadoria de Mediação e Ação Intersetorial**. 2023.

LONDRINA. **Plano Decenal dos direitos da criança e do adolescente de**

Londrina 2017-2026. Londrina: Prefeitura Municipal de Londrina, dez. 2016.

Disponível em:

<http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/cmdca/2017/plano%20decenal/PLANO%20DECENAL%20ENVIADO.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.

LONDRINA. **Plano Municipal de Educação de Londrina.** 2015. Disponível em:

<https://portal.londrina.pr.gov.br/plano-municipal-educacao-cons-educacao>. Acesso em: 27 dez. 2023.

LONDRINA. **Programa V.I.D.A.** [livro eletrônico]: Ed. das Autoras, 2022. (Programa V.I.D.A).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Érico Ribas; HOLETZ, Carla Daniele Campos. A função educativa do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos enquanto possibilidade da garantia da permanência no ensino regular. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2017. p. 4406-4417. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26330_13096.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2017. v. I.

MENDONÇA, Sonia Regina. Estado e Poder no Brasil: abordagens teórico-metodológicas. *In*: ANPUH – SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003.

Anais [...]. João Pessoa: [S. n.], 2003. Disponível em:

https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177542_bae2f56c92c59ef1e546cc12ced3f109.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MONNERAT, Giselle Lavinias; SOUZA, Rosminary Gonçalves de. Política social e intersectorialidade: consensos teóricos e desafios práticos. **SER Social**, Brasília, v. 12, n. 26, p. 200-220, jan./jun. 2009.

NASCIMENTO, Paula Fonseca do; MELAZZO, Everaldo Santos. Território: conceito estratégico na assistência social. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 66-88, jul./dez. 2013.

PEREIRA, Karine Yanne de Lima; TEIXEIRA, Solange Maria. Redes e intersectorialidade nas políticas sociais: reflexões sobre sua concepção na política de assistência social. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 114-127, jan./jun. 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o

privado. **Revista SIMPE** – RS, Porto Alegre, p. 11-33, 2007. PILETTI,

PILETTI, Claudino. **Filosofia da Educação**. 9º ed. São Paulo: Ática, 1997.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (Classes Sociais e sua Reprodução Ampliada). p. 11-38.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho; SILVA, Bruna Coutinho. O cotidiano da intersetorialidade e as relações entre as equipes. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, n. 1, v. 19, p.107-126, jan./abr. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Ana Lucia Ferreira da; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva; BOAVENTURA, Paula Bortolozzo. A atuação do pedagogo nos serviços socioassistenciais. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 22, n. 2, p. 194-215, maio/ago. 2021.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da; PERRUDE, Marleide Rodrigues. Atuação do pedagogo em espaços não-formais: algumas reflexões. **Revista Eletrônica Pro-Docência**, Londrina, n. 4, v. 1, jul./dez. 2013.

SILVA, Eliane Loschi da; FERREIRA, Flávia Magela Rezende. O Estudo de caso, a observação e a entrevista nas pesquisas em educação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 4., 2015. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2015. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SA10_ID442_28052015221749.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023.

SILVA, Rhafic Concolato da. Produção Do Espaço Urbano: Reflexão Teórica Sobre O Bairro Periférico E Popular. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 15, n. 4, p. 89-99, abr. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/geografia/periferico-epopular>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, V. A. C. Políticas compensatórias. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (ed.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010.

SILVA, Vera Alice Cardoso. Políticas compensatórias. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. (ed.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

SOUZA, José Clécio de; SANTOS, Mathéus Conceição. Contexto histórico da educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 12, jun. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro Entrevistas Semiestruturada - Pedagogas

1) Identificação/ Dados profissionais

- 1.1) Nome:
- 1.2) Idade:
- 1.3) Sexo:
- 1.4) Formação:
- 1.5) Função:
- 1.6) Tempo de atuação na função atual:
- 1.7) Como ingressou nesta função:
- 1.8) Quais são suas atribuições:

2) Proteção à criança

- 2.1) Qual faixa etária o espaço atende?
- 2.2) Qual a concepção de criança para o espaço? E qual a visão de proteção integral? Existe um plano para promovê-la?
- 2.3) Qual situação mais desafiadora, relacionada à questão da proteção integral você atendeu nessa função?
- 2.4) Quais aspectos da sociedade civil e do poder público na sua percepção ajudariam na proteção da criança em situação de vulnerabilidade social?

3) Intersetorialidade

- 3.1) O que você entende por intersetorialidade?
- 3.2) Quais reuniões existem de intersetorialidade? Como ocorrem? Quem convoca? No seu espaço de atuação, quem é o profissional que representa nessas reuniões?
- 3.3) Existe uma preparação para essas reuniões?
- 3.4) Após as reuniões, ocorre uma devolutiva à equipe? Descreva.

4) Sobre os espaços

- 4.1) Você tem conhecimento das Escolas Municipais do seu Território de atuação? E dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos?

- 4.2) Os espaços (Escola e Serviço) possuem uma relação? se sim, como ocorre? se não, por quê?
- 4.3) Como ocorre a forma de financiamento do espaço? Quem são os mantenedores e como funcionam os editais?

5) Professor Mediador Facilitador Comunitário

- 5.1) Você tem conhecimento da lei que institui o professor mediador? Se sim, o que sabe sobre?
- 5.2) A instituição mantém relação com o professor mediador? Relate.
- 5.3) Quais as contribuições e dificuldades do trabalho deste profissional para o seu espaço de trabalho?

6) Educadores/ Professores

- 6.1) A formação desses profissionais é o suficiente para trabalhar com as questões relacionadas a proteção integral da criança e desenvolver a intersetorialidade?
- 6.2) Quais ações o espaço (Escola/Serviço) executa para capacitar seus profissionais?
- 6.3) Que dificuldades é possível encontrar neste trabalho?

APÊNDICE B – Roteiro Entrevistas Semiestruturada – Gerentes/Coordenadoria**1) Identificação/ Dados profissionais**

- 1.1) **Nome:**
- 1.2) **Idade:**
- 1.3) **Sexo:**
- 1.4) **Formação:**
- 1.5) **Função:**
- 1.6) **Tempo de atuação no cargo atual:**
- 1.7) **Como ingressou neste cargo:**
- 1.8) **Quais são suas atribuições:**

2) Secretarias

- 2.1) Como ocorre a organização de pessoal e de tarefas dentro da sua secretaria? e da sua coordenadoria?
- 2.2) Como se deu a formação da Política de Intersetorialidade no município de Londrina?
- 2.3) Qual a compreensão de Intersetorialidade?
- 2.4) Existe intersetorialidade entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Assistência Social? se sim, por meio de quais coordenadorias?
- 2.5) Como ocorre a formação continuada dos profissionais da educação em relação ao COMAI? / Como ocorre a formação continuada dos profissionais dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos em relação a Proteção Social Básica?
- 2.6) Sobre as reuniões de rede, as coordenadorias participam? se sim, de qual forma?
- 2.7) Quais aspectos da sociedade civil e do poder público na sua percepção ajudariam a efetivação da política de intersetorialidade?
- 2.8) Para você, existe um padrão de trabalhador para atender crianças em situação de vulnerabilidade social? Os profissionais hoje, estão preparados? Qual a maior dificuldade relacionada a formação desses profissionais?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISA: A ESCOLA PÚBLICA E O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS: UM ESTUDO DA INTERSETORIALIDADE COMO POLÍTICA DE PROTEÇÃO À CRIANÇA NO MUNICÍPIO DE LONDRINA/PR

Cara (o) convidada (o), Pedagoga ou/e Assistente Social

Você é convidada (o) a participar da pesquisa: **A Escola pública e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**: um estudo da intersectorialidade como política de proteção à criança no município de Londrina/PR, à qual disponibilizamos maiores informações abaixo, **para tal contamos com sua adesão livre e esclarecida**.

1. Esta pesquisa está cadastrada na Plataforma Brasil conforme as exigências da Resolução n. 466/12-CNS; Resolução n. 510/2016 -CNS e Carta Circular n. 02/2021/Conep/SECNS/MS. Foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UEL), o endereço deste colegiado está disponibilizado no item (10) deste documento.
2. A pesquisa tem como foco a política de intersectorialidade no município de Londrina, com recorte dos setores de Educação (escola) e Assistência Social (serviço de convivência e fortalecimento de vínculos), buscando compreender seu papel na busca pela proteção da criança em situação de vulnerabilidade social. Visto, que possibilitará compreender o papel do pedagogo, nos diversos espaços que contemplam a política de intersectorialidade e ainda sua forma de financiamento e fomento, por meio das parcerias público-privadas. Justifica-se pesquisar este fenômeno no intuito de contribuir com a ampliação do conhecimento acerca dos limites e possibilidades que esta política pode gerar na busca pela proteção integral da criança, seus interesses e funcionalidades.
3. Para tanto, será realizada pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas e observações.
4. Neste sentido, vimos, por meio deste, solicitar a sua participação neste trabalho de investigação científica para entender as atividades desenvolvidas no âmbito da política intersectorial;

5. A sua participação é voluntária e poderá desistir a qualquer momento, se assim o entender. Não existe qualquer implicação decorrente de eventual desistência. Importa reforçar que as respostas serão anônimas e todos os procedimentos da entrevista acontecerão conforme legislação em vigor, a saber: Resolução 466/2012-CNS; Resolução n. 510/2016- CNS e Carta Circular n. 02/2021/Conep/SECNS/MS. Para realizar a entrevista solicitamos que considere a possibilidade apresentada e esclarecida no item 5.1:

5.1. De forma presencial, na escola/ secretaria ou instituição integrante da pesquisa, em local e horário estabelecido pelo (a) participante conforme o cronograma de coleta de dados da pesquisa, informado previamente no momento do convite. Após o aceite deste, realizado por e-mail e contato telefônico com disponibilização do (TCLE) para primeira leitura, será encaminhado um segundo e-mail com o roteiro da entrevista para que possa se preparar e não se sinta desprevenido (a) para o momento da entrevista. Nesta modalidade solicitamos a gravação da entrevista por áudio;

5.2. A solicitação de gravação por áudio justifica-se para posterior transcrição e análise, bem como, a disponibilização da cópia da transcrição para cada participante que aceitar participar da pesquisa. Comprometemo-nos a utilizar as informações disponibilizadas por cada participante apenas para o efeito da investigação - elaboração de trabalhos acadêmicos e/ou artigos científicos - de forma eticamente responsável, com a supervisão e orientação da docente, Professora Doutora Maria José Ferreira Ruiz.

5.3. As observações serão realizadas nas reuniões que forem possíveis e autorizadas por essa instituição, após haverá o registro escrito, feito por essa pesquisadora.

6. Caso aceite participar, o tempo estimado para a entrevista é de aproximadamente 45 a 60 minutos.

7. De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12, considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos contém risco. Neste caso, como se trata de uma pesquisa em educação, os riscos estão relacionados aos possíveis constrangimentos diante das perguntas realizadas pela pesquisadora, um possível desconforto quanto à exposição de ideias e à interpretação das falas dos sujeitos

pela pesquisadora. Como precaução para minimizar tais riscos, as respostas serão tratadas de forma anônima, com garantia de sigilo absoluto e respeito aos sujeitos da pesquisa. Os benefícios, após a realização de tal pesquisa, estão associados às compreensões estabelecidas sobre a função do pedagogo em diversos ambientes educativos e da política de intersectorialidade de forma efetiva na vida das crianças acompanhadas pelos setores. Após o término da pesquisa, os resultados serão encaminhados a todos (as) participantes, por e-mail (sem que haja a identificação particular das (os) participantes, com garantia de sigilo e privacidade) e garantia do acesso aos resultados, conforme estabelecido na Resolução n. 510/ 2016-CNS, Art. 17 item VI;

8. Todo o material coletado será utilizado somente para a pesquisa e publicações na forma de artigos científicos em revistas especializadas e divulgado por meio de um relatório final submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação-UEL. Os dados ficarão arquivados em mídia digital por cinco anos, sob responsabilidade e guarda da pesquisadora e após o término deste período, as informações digitalizadas serão apagadas, conforme Resolução 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde em seu artigo 28 item IV. Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação;

9. Fica assegurado que você pode recusar-se a participar da pesquisa, bem como suspender sua participação em qualquer das fases da entrevista.

10. Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá me contatar (Nubia Fernandes de Alvarenga, rua: Eustáquio Pereira, 285, Bela Itália – CEP 86189 - 374 – Cambé/ PR. Telefone (43 999870687) e-mail: nubia.alvarenga@uel.br), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL) é um colegiado de avaliação de projetos de pesquisa, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

11. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor (a). É importante guardar a sua via do (TCLE).

12. Sua participação estará condicionada ao aceite do convite assinalando as opções abaixo:

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar, voluntariamente da pesquisa: “Escola Pública e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos: um estudo da intersectorialidade como política de proteção à criança no município de Londrina/PR”,

() SIM - autorizo a gravação da minha voz para coleta de dados da pesquisa com garantia de sigilo e privacidade conforme estabelecido na Resolução 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde em seu artigo 28 item IV;

() NÃO – não autorizo a gravação da minha voz após conhecimento e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);

Desde já registramos nossos agradecimentos pela sua importante contribuição à nossa pesquisa.

Londrina, segundo semestre de 2022.

- Depois de informada (o), declaro que aceito participar neste trabalho:

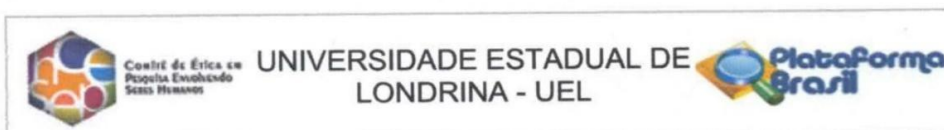
Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ESCOLA PÚBLICA E O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS.

Pesquisador: NUBIA FERNANDES DE ALVARENGA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65792722.2.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.828.026

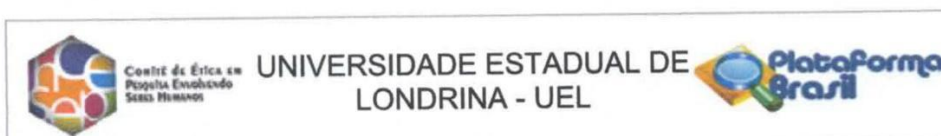
Apresentação do Projeto:

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2027524.pdf" em 19/12/2022.

Desenho:

Será realizada entrevistas e observações, com o objetivo de compreender como a política intersetorial tem se apresentado e como ela está sendo efetivada no município de Londrina, tendo como recorte a Secretaria Municipal de Educação e duas unidades escolares e a Secretaria Municipal de Assistência Social com duas unidades que ofertam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Serão entrevistados ao todo nove participantes, sendo uma pedagoga da Escola Municipal Aristeu Santos Ribas; uma pedagoga da Escola Municipal Professora Tereza Canhadas Bertan; uma pedagoga do Centro Esperança Por Amor Social unidade Aquilles Sthengel; uma pedagoga do Instituto União para a Vitória; uma professora mediadora que atende a região Norte; uma professora mediadora que atende a região Sul; a gerente do COMAI/SME (Coordenação de Mediação e Ação Intersetorial), a gerente de Proteção Social Básica da SMAS e a gerente do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da SMAS. Cada entrevista, será realizada de forma presencial, no ambiente de trabalho de cada participante, de acordo com o horário estabelecido pelo próprio, utilizando o roteiro semiestruturado elaborado de acordo com cada função. Por fim, espera-se compreender a política intersetorial, seus limites e possibilidades e o

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.828.026

trabalho do pedagogo nos diversos espaços para fomento desta política.

Resumo:

A referida pesquisa apresenta como tema a relação intersetorial da Educação Escolar com a Educação Não Formal, representadas pelos espaços da Escola Pública Municipal e do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de dois bairros distintos, região Sul e Norte do município de Londrina, que atendem crianças em situação de vulnerabilidade social de 6 a 10 anos. Sendo assim, definiu-se como problema de pesquisa verificar, - Como se efetiva a política intersetorial no município de Londrina, envolvendo da Escola Municipal e do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no atendimento da criança em situação de vulnerabilidade social? Em busca de responder o questionamento se chegou ao objetivo geral de: Compreender a política intersetorial que envolve as Escolas Municipais e os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de Londrina, na demanda pela proteção social das crianças em situação de vulnerabilidade. E os objetivos específicos (I) Analisar a política da intersectorialidade, sua concepção, seus pressupostos históricos e ideológicos, assim como seus limites e possibilidades; (II) Analisar as parcerias entre as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, as iniciativas privadas que integram e a prefeitura de Londrina na oferta do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; (III) Compreender e problematizar o trabalho do pedagogo na execução da política de intersectorialidade nesses espaços; (V) Analisar a implantação da política intersetorial pelos setores de educação e assistência social no município de Londrina.

Não apresentou critérios de inclusão ou exclusão.

Tamanho da amostra: 9 participantes, sendo 7 pedagogas e 2 assistentes sociais.

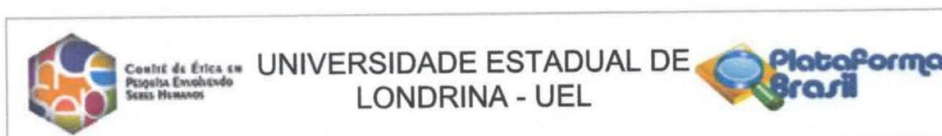
Fará uso de fontes secundárias de dados de documentos como: projeto político pedagógico; plano decenal de Londrina; atas de reuniões.

Objetivo da Pesquisa:

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2027524.pdf" em 19/12/2022.

Objetivo Primário:

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.828.026

Compreender a política intersetorial que envolve as Escolas Municipais e os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de Londrina, na demanda pela proteção social das crianças em situação de vulnerabilidade.

Objetivo Secundário:

(I) Analisar a política da intersetorialidade, sua concepção, seus pressupostos históricos e ideológicos, assim como seus limites e possibilidades; (II) Analisar as parcerias entre as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, as iniciativas privadas que integram e a prefeitura de Londrina na oferta do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; (III) Compreender e problematizar o trabalho do pedagogo na execução da política de intersetorialidade nesses espaços; (V) Analisar a implantação da política intersetorial pelos setores de educação e assistência social no município de Londrina.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2027524.pdf" em 19/12/2022.

Riscos:

Os riscos estão relacionados aos possíveis constrangimentos diante das perguntas realizadas pela pesquisadora, um possível desconforto quanto à exposição de ideias e à interpretação das falas dos participantes da pesquisa, pela pesquisadora. Como precaução para minimizar tais riscos, as respostas serão tratadas de forma anônima, com garantia de sigilo absoluto e respeito aos participantes da pesquisa.

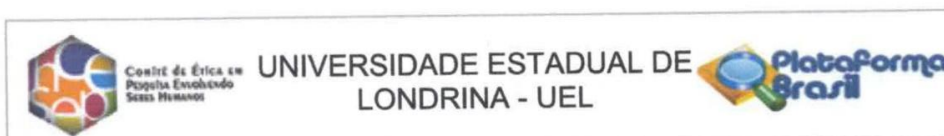
Benefícios:

Os benefícios, após a realização de tal pesquisa, estão associados às contribuições geradas na compreensão da política de intersetorialidade e no papel do pedagogo como mediador em diferentes ambientes educativos e sociais desta política.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área.

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455
CEP: 86.057-970
E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.828.028

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo apresentou os seguintes documentos e informações obrigatórias:

- Folha de rosto devidamente preenchida e assinada pela pesquisadora e pela coordenadora do Programa de Mestrado em Educação;
- Projeto detalhado no formato de projeto de pesquisa de mestrado;
- Roteiros de entrevistas a serem aplicadas aos participantes da pesquisa;
- Termo de confiabilidade e sigilo assinado pela pesquisadora;
- TCLE escrito na forma de convite, contendo todos os itens necessários;
- Declarações de co-participação na pesquisa dos seguintes órgãos: Secretaria Municipal de Educação de Londrina, Secretaria Municipal de Assistência Social de Londrina, Instituto União para a Vitória e CEPAS - Centro Esperança Por Amor Social;
- Cronograma completo apresentado na PB e no projeto detalhado com coleta de dados prevista para iniciar em 02/03/2023;
- Orçamento detalhado de R\$ 150,00 reais, apresentado apenas na PB, contendo despesas de locomoção. Financiamento próprio.

Recomendações:

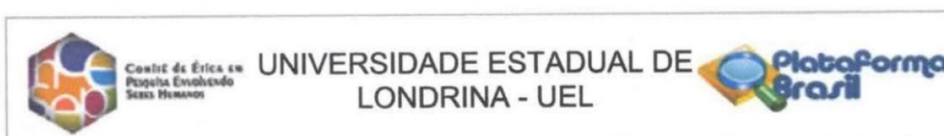
O Comitê de Ética alerta e recomenda que, mesmo analisando o protocolo da pesquisa, a etapa de coleta de dados presenciais deve estar de acordo com os decretos nacionais, estaduais, municipais e das instituições públicas ou privadas envolvidas, seguindo as regras no tocante às exigências sanitárias em tempos pandêmicos estabelecidas pelo local de realização da pesquisa. A autorização para realização da pesquisa presencial é de responsabilidade do representante legal pela instituição. Caso não seja possível iniciar/realizar a coleta de dados dentro do período previsto, a alteração e solicitação de novas datas podem ser solicitadas via emenda ao projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezada pesquisadora, após leitura dos documentos apresentados nesta versão do protocolo de pesquisa, seguem as análises:

PENDÊNCIA 01: Entende-se que a terminologia adotada pela Resolução CNS n.º 466, de 2012, item II.10 – participante de pesquisa, deva ser empregada em todos os documentos do protocolo de pesquisa em substituição a voluntário, sujeito, etc. Solicita-se adequação. ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.828.026

PENDÊNCIA 02: Inserir o cronograma completo na Plataforma Brasil de acordo com o que consta no projeto detalhado. ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-Lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/Uel.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2027524.pdf	13/12/2022 15:21:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	ProjetoDemestrado.pdf	13/12/2022 15:20:31	NUBIA FERNANDES DE ALVARENGA	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14
 Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970
 UF: PR Município: LONDRINA
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.828.026

Investigador	Projetodemestrado.pdf	13/12/2022 15:20:31	NUBIA FERNANDES DE ALVARENGA	Aceito
Outros	CronogramadePesquisa.pdf	13/12/2022 15:19:29	NUBIA FERNANDES DE ALVARENGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/12/2022 14:45:17	NUBIA FERNANDES DE ALVARENGA	Aceito
Outros	cartadeapresentacao.pdf	05/12/2022 20:13:24	NUBIA FERNANDES DE ALVARENGA	Aceito
Outros	Roteiroentrevistagerencia.pdf	05/12/2022 20:05:52	NUBIA FERNANDES DE ALVARENGA	Aceito
Outros	Roteiroentvistapedagogas.pdf	05/12/2022 20:04:33	NUBIA FERNANDES DE ALVARENGA	Aceito
Outros	TermodeConfiabilidadeeSigilo.pdf	05/12/2022 20:02:24	NUBIA FERNANDES DE ALVARENGA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracaodeconcordancia.pdf	05/12/2022 14:12:26	NUBIA FERNANDES DE ALVARENGA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/12/2022 23:44:52	NUBIA FERNANDES DE ALVARENGA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 19 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br

ANEXO B – Roteiro para Estudo de Caso



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA

ROTEIRO PARA ESTUDO DE CASO

1 – Identificação do núcleo familiar

Denominação de cada integrante do núcleo familiar em estudo, especificação da data de nascimento e endereço.

2 - Caracterização do caso

Registro da situação apresentada inicialmente, do ponto de vista individual e familiar, considerando os principais aspectos de desproteção e as barreiras a serem superadas.

3 – Detalhamento do caso

Pormenorização dos diferentes aspectos que caracterizam a desproteção identificada pelos integrantes da rede intersectorial de proteção social à criança e ao adolescente, juntamente com a criança, o adolescente e sua família. Nessa etapa, destacam-se as dificuldades enfrentadas e as potencialidades existentes, assim como, as negociações possíveis. Para subsidiar a realização dessa fase do estudo de caso, é fundamental dialogar com a família e coletar informações sobre atendimentos anteriores.

4 – Análise do caso

Após o entendimento do contexto familiar, a partir da complexidade das relações e das medidas de proteção adotadas ou não, efetua-se a análise global dos riscos aos quais cada integrante do núcleo familiar está submetido. Nesse momento, é imprescindível a opinião da família, sobretudo, das crianças e dos adolescentes. Na

perspectiva intersetorial, a análise é horizontal e participativa, devendo contar com todas as pessoas envolvidas no caso.

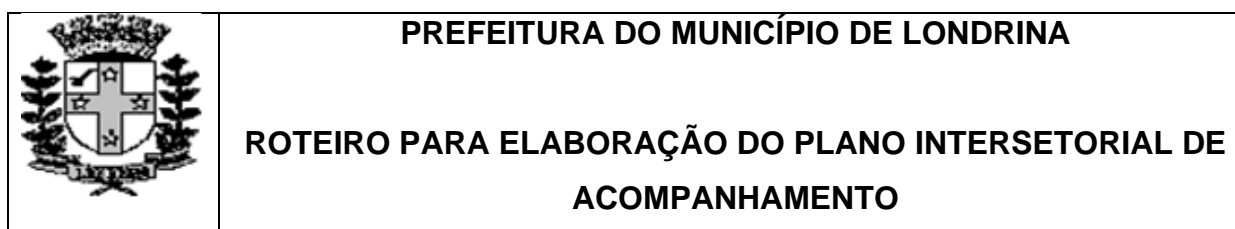
5 – Medidas de proteção

diante da análise profunda do caso, quais ações protetivas podem ser adotadas, visando promover RECIPROCIDADE, CONSISTÊNCIA E PERTENCIMENTO?

6 - Elaboração do relatório de estudo de caso

Ao final do estudo de caso, os integrantes da rede intersetorial de proteção social à criança e ao adolescente elaborarão um relatório, consolidando a discussão feita em cada fase proposta neste roteiro.

A partir deste relatório de estudo de caso, será elaborado, com a participação da criança, do adolescente e de sua família, o Plano Intersetorial de Acompanhamento.

ANEXO C – Roteiro para Elaboração do Plano Intersectorial de Acompanhamento**1. Dados de Identificação**

- Nome da criança/adolescente:
- Data de nascimento:
- Nome dos genitores ou responsáveis legais:
- Endereço:

2. Objetivo Geral

Enfocar a garantia de proteção integral como condição indispensável à plena cidadania.

3. Objetivos Específicos

Focalizam a MUDANÇA NA QUALIDADE DAS RELAÇÕES SOCIAIS PARA INTENSIFICAR OS VÍNCULOS, as fortalezas e a valorização da diversidade humana;

Especificam as MEDIDAS DE PROTEÇÃO a serem adotadas, bem como, as interfaces e parcerias necessárias para sua efetivação.

4. Organização do Plano Intersectorial de Acompanhamento

- Período de implementação:
- Órgãos e serviços envolvidos:
- Descrição das ações pactuadas:
- Corresponsáveis pelas ações:
- Forma de acompanhamento:

5. Gestão participativa

Mecanismos formais e informais de engajamento de todos os atores corresponsáveis pela aplicação do Plano Intersetorial de Acompanhamento.

6. Interfaces

Articulação interna das políticas setoriais necessárias para implementação do Plano Intersetorial de Acompanhamento.

7. Parcerias

Articulação externa com órgãos que não integram a rede intersetorial de proteção social à criança e ao adolescente.

8. Avaliação

(Observações e registros realizados pelos integrantes da rede intersetorial de proteção à criança e ao adolescente, inclusive pela criança, pelo adolescente e sua família, sobre as medidas implementadas, atividades desenvolvidas, dificuldades enfrentadas e avanços alcançados.

A partir da avaliação no processo, o Plano Intersetorial de Acompanhamento poderá ser revisto e aprimorado durante sua aplicação.