

# Vulnerabilidade social e educação: uma reflexão na perspectiva da importância da intersectorialidade

## *Social vulnerability and education: a reflection on the importance of inter-sector*

Ana Cristina Winter\*

Lisiane Machado de Oliveira Menegotto\*\*

Dinora Tereza Zucchetti\*\*\*

### Resumo

O artigo busca evidenciar a vulnerabilidade de crianças e adolescentes no Brasil, num movimento de reflexão a partir da desigualdade social, na perspectiva do acesso à educação partindo de estudos bibliográficos, análise de Leis e dados sobre a realidade brasileira. Apresenta questões que versam sobre o conceito de vulnerabilidade no viés da assistência social e da importância das políticas públicas para as populações menos favorecidas, além de observar o quanto situações vulnerabilizadoras passam a ser um obstáculo para a conclusão do ensino básico de crianças e adolescentes, acentuando a exclusão social. Nessa perspectiva, o trabalho intersectorial, em que a proposição do diálogo e da comunicação sejam fatores fundamentais entre educação, assistência social e saúde, possibilita que crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que demandam por políticas públicas, permaneçam na escola e concluam a educação básica, de grau, mesmo que mínimo, na escala da cidadania.

**Palavras-chave:** Vulnerabilidade. Educação. Crianças e adolescentes. Intersetorialidade.

---

\* Mestrado em Diversidade e inclusão pela Universidade Feevale, Brasil; Professora alfabetizadora na Prefeitura Municipal de Sapiranga, Brasil; Email: [anawinter8@gmail.com](mailto:anawinter8@gmail.com)

\*\* Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; Professora na Universidade Feevale, Brasil; Email: [lisianeoliveira@feevale.br](mailto:lisianeoliveira@feevale.br)

\*\*\* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; Professora na Universidade Feevale, Brasil; Email: [dinora@feevale.br](mailto:dinora@feevale.br)

## Abstract

The article seeks to highlight the vulnerability of children and adolescents in Brazil, in a reflection movement based on social inequality, from the perspective of access to education, based on bibliographic studies, analysis of laws and data on the Brazilian reality. It presents questions that deal with the concept of vulnerability in the social assistance bias and the importance of public policies for the less favored populations, besides observing how vulnerable situations become an obstacle to the completion of basic education of children and adolescents, emphasizing social exclusion. In this perspective, intersectoral work, in which the proposal of dialogue and communication are fundamental factors between education, social assistance and health, makes it possible for children and adolescents in situations of social vulnerability, who demand for public policies to remain in school and complete basic education, a step, if not a minimum, in the scale of citizenship.

**Keywords:** Vulnerability. Education. Children and adolescents. Intersectorality.

## Introdução

Compreender as questões que levam à vulnerabilidade social ao longo da história do Brasil traz à tona uma realidade presente no cotidiano de muitas crianças e adolescentes que desconhecem sua condição de cidadãos, porque imersos numa subcidadania, outrossim, poucos sabem como essa situação compromete o futuro de cada um e cada uma. A pobreza e o ciclo vital precarizado dos quais suas famílias fazem parte poderão ser um obstáculo inclusive para a conclusão da educação básica, pois os alunos trazem consigo o capital cultural (BOURDIEU, 1998) e um tipo de desqualificação familiar (HANUSHEK, 1986) próprios da condição peculiar da pobreza e de suas derivações.

Reflexões sobre a vulnerabilidade social e suas mazelas fazem parte desse ensaio, o qual parte de estudos bibliográficos e de legislações, entre elas, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, além do Plano Nacional da Assistência Social (PNAS) e dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). O texto tem como objetivo contextualizar o fenômeno da vulnerabilidade a partir das demandas propostas numa

pesquisa acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, a qual tem como foco crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade que não conseguem concluir a educação básica<sup>9</sup>.

Como principal proposição, o texto aborda o sentido da vulnerabilidade num contexto social, em tempos de modernidade líquida e de consumo exagerado, em que nada mais é para sempre, tudo é passageiro e o que era útil passa a ser refugio (BAUMAN, 2003/2004). Associado a esse contexto, num cenário de pobreza, a vulnerabilidade social retroalimenta a desigualdade, promovendo maior fragilidade de vínculos, além de desfiliação e exclusão escolar. Nessa perspectiva, o texto apresenta a situação de vulnerabilidade que perpassa gerações, cujas necessidades básicas estão implicadas na sobrevivência e dependência da proteção social (BRASIL, 2005) em tempos de grande instabilidade e desigualdade social.

À medida que o artigo avança, ele destaca a educação como um dos condicionantes que medem a vulnerabilidade de um indivíduo, uma vez que acessar a escola e obter aproveitamento são condições necessárias para reconhecerem-se cidadãos. Isso porque a educação dá um suporte para a compreensão dos direitos, dos deveres e de seus benefícios, bem como – contribui para um nível de entendimento necessário para cobrar das autoridades um trabalho eficiente, cujas ações promovam o bem-estar da sociedade como um todo e não somente de uma pequena parcela da população (CARVALHO, 2002).

Por último, o texto traz uma reflexão sobre a educação, a assistência social e a saúde, numa aposta no movimento intersetorial em prol de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A intersetorialidade, nesse contexto, se apresenta como a possibilidade de diálogo entre áreas de conhecimento, entre as secretarias que realizam a gestão de políticas públicas, num trabalho interdisciplinar em especial no que se refere à garantia de acesso e à permanência na educação básica.

---

<sup>9</sup> A investigação busca discutir a proposta de intervenção de um Município do Vale dos Sinos/RS, tendo em vista os aspectos da educação, assistência social e saúde.

## A vulnerabilidade na perspectiva da assistência social e seus reflexos sobre a educação

A atual realidade social, fruto de um capitalismo desenfreado, é a ampla situação que Bauman (2004) reflete em seu livro “Vidas Desperdiçadas”. A tese da obra é a de que nada é necessário de fato, nada é insubstituível, tudo é produzido com o prazo de validade estabelecido, as decisões não são para sempre. Nesse contexto, reconfiguram-se os espaços, inclusive, os públicos, asseveram-se os prejuízos no que se refere aos direitos sociais assegurados pelo Estado democrático determinantes de transformações fundamentais na esfera privada, ressignificando as formas de composição e o papel da família, que vem sofrendo com os processos de exclusão socioculturais e constrangimentos oriundos da crise econômica e do mundo do trabalho.

Tendo suas fragilidades acentuadas em razão das fortes pressões causadas pelos processos de exclusão sociocultural, as famílias piores situadas social e economicamente precisam contar com as ações das políticas de assistência social, que passam a ser um espaço privilegiado e insubstituível de proteção e de socialização primárias (BRASIL, 2005). Fragilidades essas que trazem à tona a expressão vulnerabilidade, cuja origem vem da junção dos vocábulos em latim *vulnerare*, que significa ferir, lesar, prejudicar e *bilis* que significa suscetível.

Embora o conceito de vulnerabilidade esteja bastante amalgamado à noção de risco, muito ligado à área da saúde, o texto busca enfatizar a vulnerabilidade como objeto próprio e específico da assistência social, focalizando o estrato mais desprotegido da população. Mesmo não sendo a pobreza imperativa quando se pensa em vulnerabilidade, ela de certa forma, contribui para a exclusão social.

De acordo com a Política Nacional de Assistência Social – PNAS (BRASIL, 2005), a vulnerabilidade vai além da precariedade no acesso à renda. Também está atrelada a fragilidades de vínculos afetivos relacionais e a desigualdades de acesso a bens e serviços. Associada à desigualdade social e à perversa concentração de renda, indo além das privações e diferenciais

de acesso a bens e serviços, revela-se numa dimensão mais complexa que é da exclusão social.

Aqui, o termo exclusão social tem também uma concepção processual que pode levar ao acirramento da desigualdade e da pobreza manifestando-se na exasperação da própria vulnerabilidade, o que leva muitas vezes determinados sujeitos ao extermínio.

A realidade brasileira nos mostra que existem famílias com as mais diversas situações socioeconômicas que induzem à violação dos direitos de seus membros, em especial, de suas crianças, adolescentes, jovens, idosos e pessoas com deficiência, além da geração de outros fenômenos como, por exemplo, pessoas em situação de rua, migrantes, idosos abandonados que estão nesta condição não pela ausência de renda, mas por outras variáveis da exclusão social. Percebe-se que estas situações se agravam justamente nas parcelas da população onde há maiores índices de desemprego e de baixa renda dos adultos (BRASIL, 2005, p. 40).

Retomando a questão familiar dada a sua centralidade nessa discussão, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), o Índice de Desenvolvimento Familiar (IDF), base para todos os cálculos e indicadores sociais, resumiu em seis as dimensões das condições de vida da família, que podem ser avaliadas a partir das informações reunidas pelo Cadastro Único: (a) vulnerabilidade, (b) acesso ao conhecimento, (c) acesso ao trabalho, (d) disponibilidade de recursos, (e) desenvolvimento infantil, e (f) condições habitacionais. Essas dimensões básicas das condições de vida, exceto as condições de saúde, representam em parte o acesso aos meios para as famílias satisfazerem suas necessidades, ou seja, a vulnerabilidade de uma família elucida a quantidade de recursos adicionais que ela requer para a satisfação de suas necessidades principais em relação ao que seria necessário por uma família padrão (BARROS, CARVALHO; FRANCO, 2003).

Ainda, de acordo com Barros, Carvalho e Franco (2003), há indicadores sobre os quais pode-se verificar se uma família vive em situação

de vulnerabilidade. Para tanto, são utilizados cinco componentes para especificar a ausência da vulnerabilidade de uma família: fecundidade, que corresponde ao número de filhos que essa família tem; atenção e cuidados com crianças adolescentes e jovens, atenção e cuidados especiais com idosos, razão de dependência econômica e presença da mãe.

No que se refere à dimensão designada acesso ao conhecimento, há três componentes, que aqui são fundamentais, visto que têm relação direta com os estudos da pesquisa em desenvolvimento, pois estão inteiramente ligados à Educação: analfabetismo, a escolaridade formal e a qualificação profissional. Corroborando a reflexão de que em situação de vulnerabilidade, a educação, em geral, passa a não ser prioridade das famílias, o PNAS (BRASIL, 2005) apresenta que, à medida que as necessidades básicas vão sendo satisfeitas, graças a bens e serviços adquiridos seja de forma autônoma, por solidariedade ou pela ajuda de políticas públicas estabelecidas por um país, há um aumento da preocupação dessas famílias em relação à educação.

## **Revisando o conceito de vulnerabilidade social a partir da centralidade do trabalho**

A vulnerabilidade conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade, criando incertezas, pois avança e se dilata da integração para a desfiliação (CASTEL, 2010, p. 24). A precariedade do trabalho e conseqüente desfiliação, leva, por sua vez, a uma zona de riscos, necessitando de serviços de assistência social e de seguridade no sentido de proteção, mesmo que, por vezes, inaugurando-se uma proteção de tipo compensatória quando deveria ser de concepção universal.

Seja por arranjos familiares, seja por novas filiações, a vulnerabilidade pode diminuir ou ficar neutralizada a partir de ações mitigatórias. Contudo, segundo Castel (2010, p. 565), embora a precariedade, o Estado poderia “fortalecer seu papel de fiador da coesão social”, visto que a Constituição Federal de 1988, no caso brasileiro, já apresenta essa possibilidade, onde a assistência social deve ser consolidada

como responsabilidade do Estado, diferente do que a história nos mostra enquanto prática eventual e subsidiária da sociedade, em que a iniciativa é religiosa e assistencialista (SPOSATI, 2007).

Cada país tem seu modo de gestão do cuidado de vulneráveis que particulariza o regime da política social. Esse, por sua vez, depende do modelo de regulação econômica, social e política, bem como o papel exercido pelo Estado nos processos de acumulação, distribuição e redistribuição do capital para o trabalho face às desigualdades sociais e econômicas. No Brasil, a relação Estado e sociedade transita ao avesso, uma vez que vai do campo público ao privado, identificando o Estado como o pai, que acolhe os vulneráveis numa perversa coalização entre paternalismo e política pública configurada no populismo (BRASIL, 2005).

Mesmo que passados 20 anos da Constituição Federal de 1988, Lei maior que apresentou o entendimento da assistência social como política de Estado e não de gestão de governos, o Brasil ainda encontra dificuldades em consolidar essa política como um assegurador de direitos. A condição de ser pobre não gera direitos, é a condição de cidadão que os gera, sendo assim, de acordo com Sposati (2007), enquanto a assistência social for atribuída ao trato do pobre não será política de direito da cidadania.

A vulnerabilidade está relacionada à pobreza e ao risco social, causados pelo capitalismo que, conforme Martins (2008, p. 11), [...] “se expande à custa da redução sem limites dos custos do trabalho, debitando na conta do trabalhador e dos pobres o preço do progresso sem ética nem princípios”. De acordo com Bauman (2003), o capitalismo é um mecanismo econômico em que as pessoas vivem prontas para o consumo imediato e inteiramente descartável. Esta ideia também vale para o mercado de trabalho e talvez para a escola, sendo um círculo vicioso que desvaloriza tudo que possa ser desejado ou desejável hoje, tornando-se o lixo de amanhã, e formando uma população de vulneráveis.

Neste contexto, abre-se uma realidade social, em que a posição de vulnerável passa a ser característica da pobreza, que submete as pessoas à perversidade da falta de perspectiva de forma potencializada. Coloca-as em

risco social, uma vez que a experiência em viver em uma sociedade desigual abre a possibilidade de comportamentos indesejáveis (CASTEL, 2005).

A situação de vulnerabilidade vem aumentando, na medida em que as transformações sociais voltadas ao trabalho vão ganhando novos valores. A isso, segundo Castel (2010, p. 226), advém uma transformação do próprio trabalho que vai afetar a condição laboriosa, ou seja, o trabalho passa a ser reconhecido não somente como fonte de riqueza social, o quinhão dos pobres, mas como condenação ao ócio na perspectiva bíblica. Sendo assim, a medida que a modernidade avança, resultado da revolução industrial, as zonas de integração, de vulnerabilidade, de assistência e de desfiliação passam a ser recompostas sobre novas bases. Agora o acesso ao trabalho livre, em que o mercado de trabalho é livre também, aponta para o advento de um mundo racional por meio da destruição da ordem social arbitrária da antiga sociedade (CASTEL, 2010, p. 235).

Nessa perspectiva, tem-se duas categorias, dos empregados e dos empregadores. Dos empregados que precisam trabalhar para sobreviverem e dos empregadores que necessitam da força de trabalho e para tanto empregam dando preferência a quem executa melhor pelo preço menor. Nesse caso, ambos, o empregado e o empregador, ocupam um lugar na divisão do trabalho que lhes permitem a transferência das aprendizagens e a reprodução da existência social, independentemente do tempo em que vivem e da interdependência que concorrem em suas relações, que podem ser horizontais ou na grande maioria das vezes, verticais (CASTEL, 2010).

Entretanto, a ruptura dessa relação de interdependência pode levar à desfiliação do empregado, ou seja, esse indivíduo passa a não reproduzir suficientemente sua existência, bem como a não assegurar sua proteção e, desta forma, fica vulnerável. Uma vez incapaz de reproduzir sua existência, passa a ser não reconhecido, o que pode afetar negativamente sua identidade, sendo alvo de distorção, limitando sua imagem e restringindo sua capacidade. Ainda, conforme Taylor (1997), antigamente o reconhecimento da identidade não constituía um problema, visto que advinha da sociedade a que pertenciam. Já com o advento da modernidade, o reconhecimento passa a ocupar um lugar importante na identidade das



pessoas, uma vez que o não reconhecimento poderá levá-las ao fracasso. Sendo assim, cabe refletir sobre as questões de inclusão e exclusão a partir do reconhecimento da identidade como cidadão e sua aproximação com o antagonismo do fracasso e do sucesso agora na sociedade atual:

Não estamos em face de um novo dualismo, que nos propõe as falsas alternativas de excluídos ou incluídos. A sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos (MARTINS, 2008, p. 11).

Tais condições de privilégios e não direitos começam a integrar a sociedade naturalizando-se como um reconhecimento social ou ao contrário, o não reconhecimento social. Conforme Taylor (1997), esse reconhecimento social, torna-se importante de uma forma ou de outra, uma vez que a identidade pode ser formada ou deformada no plano social, construindo culturalmente, um ideal universalmente admitido de identidade. Sendo assim, dependendo de seu reconhecimento social, o indivíduo pode estar incluído na sociedade ou estar excluído dela. Uma vez excluídos da sociedade ficam às margens, tornando-se os desfiliaados (CASTEL, 2010) e/ou os descartados (BAUMAN, 2004).

Nesta perspectiva, buscar compreender a vulnerabilidade, gerada pela desfiliação e que leva à miséria e à total falta de reconhecimento, é imprescindível para os estudos dessa pesquisa, uma vez que a vulnerabilidade, nesse contexto, se apresenta como fenômeno que colabora para que crianças e adolescentes não concluam o ensino básico, pois leva à exclusão social. Fenômeno esse que é aceito pelo modelo de desenvolvimento econômico, o qual dissemina a perversidade das exclusões sociais, comprometendo profundamente a sua própria durabilidade e, de alguma forma, abrindo um abismo da sua própria crise (MARTINS, 2008, p. 9).

## A intersectorialidade numa perspectiva de diálogo

Embora o Brasil, venha desde do século XIX caminhando a passos lentos para a democratização de direitos, os quais apesar de muitas adversidades foram garantidos pela Constituição Federal de 1988, de acordo com Carvalho (2002), em 1989, o Brasil ainda era um dos países com os mais elevados índices de desigualdade do mundo. Desigualdade econômica que cresceu entre os anos de 1990–1998 (CARVALHO, 2002). Nesse período, o coeficiente de Gini<sup>10</sup> (instrumento de medida da desigualdade de renda) teve uma queda de 0,60 para 0,53 (RAMOS; VIEIRA, 2001).

Quase vinte anos depois, nos anos de 2016 e 2017, a desigualdade econômica foi minimizada pela proteção social (aposentados ou beneficiários do Bolsa Família), o que foi fundamental para evitar os efeitos negativos da crise no mercado de trabalho, diminuindo as desigualdades, mesmo com a queda de participação da renda do trabalho. Nesse período, ainda foi registrada uma queda marginal de 0,18 pontos apresentados no coeficiente de Gini<sup>11</sup>, que é um instrumento para medir a desigualdade da distribuição de renda: de 0,541 para 0,539. Quanto mais próximo de zero o coeficiente, menor a desigualdade, sendo esses dados divulgados pelo Ipea em novembro de 2018<sup>12</sup>. Aqui, cabe refletir, pois, embora tenha se notado uma queda nas desigualdades, o Brasil continua com um percentual muito elevado quanto à desigualdade social, o que reforça as preocupações com a educação básica, visto que ela faz parte dos indicadores que conceitualizam o grau de vulnerabilidade de um país.

---

<sup>10</sup> Coeficiente de Gini. Disponível em: <<https://observatorio-das-desigualdades.com/2018/04/17/coeficiente-de-gini/>>. Acesso em: 2 jan. 2019.

<sup>11</sup> O Coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini e publicada no documento "*variabilità e mutabilità*" ("variabilidade e mutabilidade" em italiano), em 1912. É comumente utilizada para calcular a desigualdade de distribuição de renda, mas pode ser usada para qualquer distribuição. Ele consiste em um número entre 0 e 1, em que 0 corresponde à completa igualdade de renda (todos têm a mesma renda) e 1 corresponde à completa desigualdade (uma pessoa tem toda a renda e as demais nada têm). O índice de Gini é o coeficiente expresso em pontos percentuais (é igual ao coeficiente multiplicado por 100).

<sup>12</sup> Disponível em: <[www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id)>. Acesso em: 31 dez. 2018.

De acordo com a metodologia do Ipea, na Dimensão Capital Humano, que é uma das três dimensões que ajudaram a construir indicadores para estabelecer o conceito de vulnerabilidade no Brasil, a educação aparece em três momentos: na taxa de analfabetismo, na referência a crianças de 0 a 5 anos e crianças e adolescentes de 6 a 14 anos fora da escola. Ainda nessa dimensão, há famílias onde ninguém tem o ensino fundamental completo; meninas e adolescentes sendo mães precocemente e sem ter concluído a ensino fundamental; jovens que não estudam, não trabalham e que tem baixa renda. Somam-se a isso as Dimensões de Infraestrutura Urbana e Renda e Trabalho. O resultado disso é o que se nomeia como sendo vulnerabilidade social.

Considerando tais indicadores, Carvalho (2002) coloca a educação como fundamental para que o indivíduo possa exercer sua cidadania, pois a mesma desdobra-se nos princípios da liberdade e justiça social. Para esse autor, o processo de cidadania inicia-se com a aquisição dos direitos civis, visto que o indivíduo de posse desses direitos tem liberdade para pensar, agir e manifestar suas opiniões e escolhas. Assim, o indivíduo começa a exercer seus direitos políticos e participar das decisões que impactam sua vida e de sua sociedade.

Segundo Hanushek (1986), o aprendizado do aluno é o resultado da atividade pedagógica e da orientação da escola, mas também produto do ambiente familiar, ou seja, chega à escola com interesses, disciplina, apoio e estímulos, além da capacidade de convívio social formados no ambiente familiar. Sendo assim, alunos vindos de famílias cuja a forma como se comportam é mais inclusiva socialmente, ou seja, que demonstram interesse em estudar, que buscam respeitar as regras estabelecidas pela escola e que estudam em escolas localizadas no mesmo território onde vivem, tendem a ter vantagem sobre os demais. Já “os demais” cujas oportunidades são menores, pois lhes faltam condições básicas de sobrevivência, de acordo com os dados de 2018 do Ipea, só não estão em situação pior, devido à proteção social.

Analisando a Constituição Federal de 1988, no Art. 3º, Inciso I, a Lei afirma que deve ser oportunizado a igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola. Nessa mesma perspectiva, o Art. 5º, Inciso 2, apresenta que em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório [...] conforme as prioridades constitucionais e legais. No Inciso 4, desse mesmo Artigo, se for comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

Mesmo a Lei Magna determinando o ensino obrigatório há ainda cerca de 6% de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos fora da escola, segundo levantamento feito pelo Todos Pela Educação com base nos resultados da pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Pnad de 2016. Ainda de acordo com esses dados, essas crianças e adolescentes que estão fora da escola, são as que mais necessitam dela, visto que são os mais pobres e que moram em lugares mais ermos e, portanto, prescindem de melhores oportunidades de inserção social. Mesmo tendo aumentado a taxa de atendimento escolar a essas crianças e adolescentes de 2005 a 2015, ainda não se atinge a meta da universalização determinada constitucionalmente. Durante esse período o atendimento de crianças e adolescentes aumentou 4,7%, atingindo 94,2% em 2015. Entretanto, esse índice foi insuficiente para alcançar a Meta 1 do Todos Pela Educação que era de 96,3%, até 2016.

A pobreza juntamente com a não escolarização de crianças e adolescentes, são fatores que implicam na construção dos direitos à cidadania (CARVALHO, 2002; FREIRE, 1996), já que esses passam a viver à mercê de uma vida sem oportunidades, em que as escolhas não são feitas por eles, visto que não conseguem reconhecer seus direitos de cidadão. Tal reconhecimento, na maioria das vezes, é construído a partir da educação, dentro de uma escola.

Uma vez fora da escola, a possibilidade de melhorar suas vidas fica mais difícil, criando, dessa forma, um ciclo no qual gerações passam a se comportar da mesma maneira, criando assim um *habitus* (BOURDIEU, 1998), um comportamento que desqualifica sua condição social e que abrem portas para vulnerabilidade e suas mazelas.

Ainda, Bourdieu (1998), em seus escritos, diz que a escola permanece uma das instituições principais de manutenção de privilégios, pois opera através de uma segregação interna ao sistema educacional, separando crianças e adolescentes segundo itinerário escolar, o tipo de estudos, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Para esse autor, é como uma “exclusão branda”, contínua, insensível, despercebida, conservando em seu interior os excluídos, preterindo sua eliminação e, mantendo a eles, os setores escolares mais desvalorizados.

Visitando a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de 2018, o compromisso com a educação integral deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, ou seja,

[...] implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Como espaço de aprendizagem, a escola deve assegurar a igualdade educacional, considerando e atendendo às singularidades. Igualdade que deve primar pela entrada e permanência na escola, onde o direito de aprender seja concreto e não apenas retórico. O trabalho pedagógico, segundo esse documento, deve levar em consideração as desigualdades, tendo em seu planejamento clareza nas questões que tangem a equidade e que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, p. 45).

Habermas (1988) salienta a importância do diálogo e da comunicação para a construção coletiva e permanente das políticas públicas

sociais, as quais devem buscar a democratização dos direitos, positivando de fato a Constituição Federal de 1988 e as demais Leis implementadas posteriormente.

Nesse sentido, a Assistência Social, através da política de proteção social a riscos e vulnerabilidades sociais, objetiva prover e afiançar seguranças sociais ao cidadão e sua família, o que ameniza o grau de sofrimento em situações emergenciais (SPOSATI, 2007). Essa política de seguridade pode (necessita) estar aliada à área da educação, que por sua vez “[...] deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p. 8). E junto a elas, a saúde que vem formar a tríade intersetorial no que se refere aos estudos dessa pesquisa, visto que através de encaminhamentos, seja da escola ou das SUAS (Sistema Único de Assistência Social) possam estar atendendo crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Não é possível mais planejar e executar qualquer ação que não seja de modo intersetorial (INOJOSA, 2001), visto que as dificuldades das crianças e dos adolescentes em situação de vulnerabilidade, que não concluem a educação básica, são muito complexas e exigem uma tarefa conjunta, estruturada com base na intersetorialidade. Sendo assim, o trabalho precisa estar articulado, conforme a especificidade de cada criança, adolescente e sua família, tendo a comunicação e o diálogo (HABERMAS, 1988) como essencial entre os setores da educação, assistência social e saúde, para que os obstáculos causados pela situação de vulnerabilidade possam ser diminuídos. Desta forma, é possível aumentar as chances de permanência e conclusão da educação básica de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Nessa perspectiva, a educação, a assistência social e a saúde deveriam estar imbricadas no mesmo objetivo que é o trabalho intersetorial, o qual teria como premissa a mesma finalidade, que é a permanência e conclusão da educação básica de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Sendo a intersetorialidade uma ferramenta com maior eficiência, na gestão dos problemas sociais, deveria compor as ações das

políticas públicas, num movimento de rede, para que o cumprimento da Constituição Federal de 1988 e demais legislações que normatizam a educação sejam positivadas.

## Considerações finais

Em tempos de incertezas (BAUMAN, 2004) e de grande instabilidade e desigualdade social, pensar em políticas públicas que trabalhem em prol da educação básica de crianças e adolescentes é essencial para qualquer gestão em qualquer instância de governo, visto que as mudanças constantes ocorridas em razão da modernidade tardia, vem reconfigurando e determinando as transformações fundamentais na esfera privada e pública, bem como ressignificando o papel da família na sociedade.

O trabalho também passa a ser um determinante no processo de inclusão social, visto que a partir da renda provinda dele, as famílias têm acesso a bens e serviços, o que as faz ter uma vida com mais qualidade. Por outro lado, sem o vínculo com o trabalho, essas famílias passam a depender da proteção social para sobreviverem (BRASIL, 2005). Diante das dificuldades dessas famílias para sobreviverem, a educação passa a não ser prioridade e, como a educação é fundamental para que o indivíduo exerça sua cidadania (CARVALHO, 2002), sem ela, crianças e adolescentes passam a permanecer no mesmo ciclo geracional, criando assim, um *habitus* (BOURDIEU, 1998), onde o analfabetismo e o ensino fundamental incompleto é comum entre os integrantes das famílias.

Nessa perspectiva, suas fragilidades são acentuadas, pois estão sob forte pressão causadas pelos processos de exclusão sociocultural. Uma vez fragilizadas, essas crianças, adolescentes e suas famílias passam a viver em situação de vulnerabilidade. Vulnerabilidade, que nesse artigo é conceitualizada e contextualizada num viés da Assistência Social (BRASIL, 2005), onde a pobreza é uma das suas grandes determinantes.

É necessário destacar que a educação escolar de crianças e adolescentes é uma das condicionantes que medem a vulnerabilidade de um indivíduo. O acesso à escola e o aproveitamento dos conhecimentos é a

condição necessária para conhecer-se cidadão, pois a educação produz condições necessárias para reconhecer seus direitos, deveres e benefícios (CARVALHO, 2002).

Embora a Constituição Federal de 1988 e outras legislações que se seguiram reconheçam o direito à educação universal e igualitária, e com a nova Base Nacional Comum Curricular, também a equidade, lamentavelmente o que se tem é uma realidade em que o tempo para positivação das Leis é longo, e o histórico de desenvolvimento do Brasil (MARTINS, 2008) mostra o quanto é morosa essa espera, principalmente de quem vive em situação de vulnerabilidade.

Em meio a isso, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, não conseguem permanecer nem concluir a ensino básico (SOUZA, 2016), pois a educação sozinha não abarca todas as demandas, o que acarreta uma porcentagem bem expressiva (6%) de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola. Portanto, a participação da assistência social com seus programas que garantem o direito aos direitos de cidadãos pode, juntamente com a saúde, compor a tríade intersetorial para diminuição das desigualdades, principalmente no que se refere à escolarização dessas crianças e adolescentes, como um instrumento de equidade social.

Realidade que pode começar a ser transformada, uma vez que se efetive o que as leis estabelecem. Mas para que isso aconteça, o olhar empregado a essas crianças e adolescentes precisa ser interdisciplinar, de modo que a fragmentação das secretarias dê lugar ao diálogo intersetorial (INOJOSA, 2001). Assim, as ações passam a ser articuladas de forma que essas crianças e adolescentes sejam vistos como seres integrais. Nesse sentido, pode-se promover o enfraquecimento da exclusão de vulneráveis da escola. Isso pode demandar tempo e investimentos, mas estar intervindo na perspectiva da intersetorialidade já é um indicativo de que, no futuro, as desigualdades no âmbito do aproveitamento escolar possam diminuir, ao serem enfrentadas.

Diante dessa perspectiva, essa pesquisa caminha em direção aos estudos que defendem o trabalho intersetorial entre a educação, assistência



social e saúde, visto que podem, de forma interdisciplinar, colaborar com a educação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que vivem em situação de pobreza, a partir de um trabalho de rede.

## Referências

BARROS, R. P. de; CARVALHO, M. de; FRANCO, S. **O Índice de Desenvolvimento da Família (IDF)**. Texto para discussão n. 986, Rio de Janeiro: Ipea, out. 2003.

BAUMAN, Z. **Comunidade** – A busca por segurança no mundo atua. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

\_\_\_\_\_. **Vidas desperdiçadas**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social – PNAS/ 2004. Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**, Secretaria Nacional de Assistência Social, Brasília, DF, novembro de 2005. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/PNAS2004.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf)>. Acesso em: 7 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular. Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. **MEC**, Brasília, DF, 20 dez. 2018. Disponível em: [https://cafecomsociologia.com/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](https://cafecomsociologia.com/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf) Acesso em: 7 jan. 2019.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTEL, R. **A insegurança social: o que é ser protegido?** Petrópolis: Vozes, 2005.

----- **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COLLE, F. X. **Toxicomanias, sistemas e famílias.** Lisboa: Climepsi, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1. Brasil possui quase 2,5 milhões de crianças e adolescentes fora da escola, diz estudo. **G1**, Educação, 5 abr. 2007. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-possui-quase-25-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-fora-da-escola-diz-estudo.ghtml>>. Acesso em 3 jan. 2019.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa.** Madrid: Taurus, 1988.

HANUSHEK, E. The economics of schooling: production and efficiency in public schools. **Journal of Economic Literature**, v. 24, n. 3, p. 1141–1177, set. 1986.

INOJOSA, R. M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos FUNDAP**, São Paulo, n. 22, p. 102–110, 2001.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza, classes sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. Escolas públicas: perfil do desempenho e seus condicionantes. **Ipea**, Brasília, nov. 2018. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&id=34407](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=34407)>. Acesso em: 31 dez. 2018.

PENSO, M. A. **Dinâmicas familiares e construções identitárias de adolescentes envolvidos em atos infracionais e com drogas.** 2003. Tese (Doutorado em

Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

RAMOS, L.; VIEIRA, M. L. **Desigualdade de rendimentos no Brasil nas décadas de 80 e 90: evolução e principais determinantes.** Texto para discussão n. 803. Rio de Janeiro: Ipea, jun. 2001.

SLUZKI, C. E. **A rede social na prática sistêmica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOUZA, M. Brasil tem 2,8 milhões de crianças e adolescentes fora da escola. **Educação.uol**, Notícias, 19 jan. 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/01/19/brasil-tem-28-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-fora-da-escola.htm>>. Acesso: 16 abr. 2020.

SPOSATI, A. Assistência social: de ação individual a direito social. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, n. 10, p. 435–458, jul./dez. 2007.

TAYLOR, C. **As fontes do Self** – a construção da identidade moderna. São Paulo: Loyola, 1997.