

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

WILLIAN DA MAIA

AS DEMANDAS PARA O SERVIÇO SOCIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – PR NA PERSPECTIVA DE
INTERSETORIALIDADE

PONTA GROSSA
2022

WILLIAN DA MAIA

AS DEMANDAS PARA O SERVIÇO SOCIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – PR NA PERSPECTIVA DE
INTERSETORIALIDADE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Serviço Social

Orientadora: Professora Dra. Jussara Ayres Bourguignon.

PONTA GROSSA

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
Departamento de Serviço Social
Coordenação de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

ATA DE AVALIAÇÃO DE TCC

Aos 9 dias do mês de dezembro de 2022, no Campus Central da Universidade Estadual de Ponta Grossa, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos professores Jussara Ayres Bourguignon (presidente – orientador), Karoline Dutra Szul e Lenir Aparecida Mainardes da Silva (Membros), para análise do Trabalho de Conclusão de Curso sob o título: As demandas para o serviço social da Rede Municipal de Ensino do Município de Ponta Grossa – PR na perspectiva de intersectorialidade, elaborado por WILLIAN DA MAIA, concluinte do Curso de Serviço Social. Aberta a sessão, o autor teve vinte minutos para a apresentação do seu trabalho, sendo, posteriormente, argüido(a) pelos integrantes da Banca. Após os procedimentos de avaliação, chegou-se aos seguintes resultados:

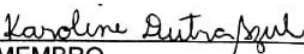
Presidente Jussara Ayres Bourguignon Nota: 10,0
Membro Karoline Dutra Szul Nota: 10,0
Membro Lenir Aparecida Mainardes da Silva Nota: 10,0

O trabalho foi considerado Aprovado, com nota final 10,0. Nada mais havendo a tratar, encerrou-se a presente sessão, da qual lavrou-se a presente ata que vai assinada por todos os membros da Banca Examinadora.

Ponta Grossa, 09 de Dezembro de 2022.



PRESIDENTE



MEMBRO



MEMBRO

Observações: _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu o dom da vida.

Aos meus santos de devoção: São João Batista e Nossa Senhora Aparecida, por todas às vezes que pedi sabedoria e discernimento para lidar com as situações.

Aos meus guias espirituais, por guiar e iluminar meu caminho.

À minha mãe, Gisele, por todo amor e carinho que me deu, e que me permitiu chegar até aqui. Mãe, te amo!

Ao meu companheiro Pedro, por todo cuidado que teve comigo durante o processo de construção deste trabalho.

À minha orientadora, a Professora Dra. Jussara Ayres Bourguignon, por todas as orientações, contribuições e direcionamentos para que este trabalho fosse realizado. Além de ser uma grande inspiração!

À todos os professores do departamento de Serviço Social desta Universidade que contribuíram para minha formação profissional.

Aos meus colegas de sala, por todas as ajudas.

À Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa - PR, por ter permitido a realização da pesquisa de campo. Bem como agradeço todos os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa.

Aos *pets* Kira, Thor, Herus, Mildredth e Charlotte, que sempre estavam próximos a mim quando estava escrevendo este trabalho de conclusão de curso.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação em Serviço Social tem como objetivo geral compreender a necessidade do trabalho em rede na perspectiva da Intersetorialidade das políticas públicas, considerando as demandas para o Serviço Social inserido na rede municipal de ensino do município de Ponta Grossa – PR. Como objetivos específicos apresenta: compreender a Política de Educação Básica e sua expressão no Brasil e no município de Ponta Grossa- PR; conceituar Rede de Proteção Social na perspectiva da intersectorialidade; caracterizar a rede pública municipal de ensino em Ponta Grossa - PR; identificar as demandas escolares para o Serviço Social oriundas das unidades escolares; Refletir sobre a importância do Serviço Social para a educação básica e para o trabalho em rede na perspectiva da intersectorialidade. A pesquisa foi desenvolvida junto a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Ponta Grossa - PR, no ano de 2022. A metodologia de pesquisa é de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, que foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica e documental com base em entrevista semiestruturada com os sujeitos participantes da pesquisa. Como procedimento de análise, utiliza-se da análise de conteúdo, a partir da análise categorial. Os resultados da pesquisa ficaram organizados nos seguintes capítulos intitulados: A educação enquanto política pública no Brasil; A configuração da educação básica no município de Ponta Grossa - PR; e As demandas para o Serviço Social Escolar a partir da intersectorialidade das Políticas Públicas.

Palavras-chaves: Serviço Social; Intersetorialidade; Educação Básica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Evolução da taxa de analfabetismo em nível nacional considerando o período de 2016 à 2019.....	22
Figura 2 - Evolução da taxa de escolarização em nível nacional considerando o período de 2016 à 2019.....	23
Figura 3 - População de 04 a 17 anos fora da escola no Brasil em 2019.....	24
Figura 4 - População de 04 a 17 anos fora da escola por regiões do Brasil em 2019.....	25
Figura 5 - Mapa do Estado do Paraná com destaque para o município de Ponta Grossa - PR.....	32
Figura 6 - Evolução IDHM educação, IDHM longevidade e IDHM renda do município de Ponta Grossa-PR (1991 - 2010).....	35
Figura 7 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Ponta Grossa-PR e seus componentes (1991 - 2010).....	37
Figura 8 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no município de Ponta Grossa - PR em comparação com o índice em nível nacional.....	40
Figura 9 - O Serviço Social na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR.....	55
Figura 10 - População em situação de extrema pobreza por faixa etária.....	72

QUADROS

Quadro 1 - População na faixa etária de 04 a 17 anos que não completou a educação básica e que está fora da escola no Brasil e regiões em 2019.....	25
Quadro 2 - População censitária segundo tipo de domicílio e sexo do município de Ponta Grossa-PR.....	33
Quadro 3 - Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) em 2010.....	34
Quadro 4 - Relação de famílias e pessoas cadastradas no Cadastro Único e beneficiários do Auxílio Brasil.....	38
Quadro 5 - Composição de cada área considerada pelo IPDM.....	41
Quadro 6 - Índice Ipadres de Desempenho Municipal para o município de Ponta Grossa - PR.....	42

Quadro 7 - Comparação do IPDM entre Ponta Grossa - PR e municípios paranaenses de mesmo porte no ano de 2020.....	43
Quadro 8 - Atendimento geral da rede de ensino municipal do município de Ponta Grossa-PR.....	48
Quadro 9 - Quantitativo de Escolas e CMEIs da rede municipal de ensino de acordo com os bairros do município de Ponta Grossa - PR.....	49
Quadro 10 - Quantitativo de Escolas da rede municipal de ensino em relação aos Distritos do município de Ponta Grossa - PR.....	50
Quadro 11 - Classificação quanto às tipologias de redes de proteção social.....	64
Quadro 12 - Relação dos Sujeitos Participantes da pesquisa de TCC.....	66
Quadro 13 - A percepção dos entrevistados quanto às demandas mais emergentes no âmbito da educação básica municipal do município de Ponta Grossa - PR.....	67
Quadro 14 - Encaminhamentos realizados visto as demandas mais emergentes no cenário escolar.....	73
Quadro 15 - A percepção dos entrevistados em relação aos encaminhamentos à Rede de Proteção do Município de Ponta Grossa - PR.....	76
Quadro 16 - Funções e atribuições dos órgãos e equipamentos da Rede de Proteção do município de Ponta Grossa - PR, conforme os encaminhamentos apresentados pelas entrevistadas.....	77
Quadro 17 - A percepção das entrevistadas quanto às potencialidades e as dificuldades do trabalho em rede na perspectiva da intersetorialidade.....	80
Quadro 18 - A percepção das entrevistadas quanto às contribuições do Serviço Social para a educação básica no município de Ponta Grossa - PR e para o trabalho em rede.....	83
Quadro 19 - Contribuições do Serviço Social para a Política de Educação.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPSij	Centro de Atenção Psicossocial Infanto Juvenil
CF/1988	Constituição Federal do Brasil de 1988
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CT	Conselho Tutelar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IPDM	Índice Iparades de Desempenho Municipal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Ministério Público
NUCRIA	Núcleo de Proteção à Criança e ao Adolescente
PAE	Programa Auxílio Brasil
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
UBS	Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL	15
1.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO PÚBLICO, GRATUITO E UNIVERSAL	15
1.2 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E PLANOS DE EDUCAÇÃO	28
CAPÍTULO 2 - A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA-PR	32
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA-PR	32
2.2 CONFIGURAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA - PR	45
2.2.1 A Educação Básica no âmbito Municipal	45
2.2.2 Os Níveis de Educação Básica	47
2.2.3 A Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR	53
CAPÍTULO 3 - AS DEMANDAS PARA O SERVIÇO SOCIAL ESCOLAR A PARTIR DA INTERSETORIALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	57
3.1 AS RELAÇÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES DE INTERSETORIALIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E REDES DE PROTEÇÃO	57
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA	65
3.3 DEMANDAS EMERGENTES	67
3.4 ENCAMINHAMENTOS REALIZADOS	73
3.5 AS POTENCIALIDADES E AS DIFICULDADES DO TRABALHO EM REDE NA PERSPECTIVA DE INTERSETORIALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	79
3.6 CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA-PR E PARA O TRABALHO EM REDE	83
CONCLUSÃO	90
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	105
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	108

ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE	111
ANEXO B - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES	113

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), é resultado da busca por compreender as demandas das unidades escolares da rede pública de ensino básico do município de Ponta Grossa - PR, na qual o Serviço Social está inserido, que necessitam de um trabalho articulado na perspectiva da intersetorialidade entre as políticas públicas. Considerando que a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa - PR (SME) constitui-se em uma rede setorial e as demandas que chegam das unidades escolares precisam ser analisadas numa perspectiva de intersetorialidade, ou seja, faz-se necessária a articulação com outras políticas públicas, a fim de viabilizar direitos, uma vez que as demandas são complexas e necessitam de ações integralizadas para atendê-las.

A construção deste trabalho teve início a partir de um projeto de pesquisa, no qual foi definido o objeto de estudo, sendo: as demandas para o Serviço Social oriundas das unidades escolares do ensino básico. Com a finalidade de compreender a necessidade do trabalho em rede na perspectiva da intersetorialidade.

Delineado o objeto de estudo, foi realizada uma problematização acerca da temática, visando discutir questões como: Qual a relação entre Intersetorialidade e Rede de Proteção no contexto das Políticas Públicas? Como relaciona-se a intersetorialidade na política de educação voltada para a educação básica com as demais políticas? Quais são as demandas da educação que perpassam o Serviço Social que exigem a articulação da rede de proteção social? Quais os encaminhamentos e desdobramentos quando acionada a Rede de Proteção Social no âmbito da educação básica? Qual a importância do Serviço Social na educação básica para o fortalecimento do trabalho em rede?

Para atender esses questionamentos, foram definidos objetivos para este trabalho. Sendo o objetivo geral: compreender a necessidade do trabalho em rede na perspectiva da Intersetorialidade, considerando as demandas do Serviço Social inserido na rede municipal de ensino do município de Ponta Grossa – PR; e os objetivos específicos:

- Compreender a Política de Educação Básica e sua expressão no Brasil e no município de Ponta Grossa- PR;
- Conceituar Rede de Proteção Social na perspectiva da intersetorialidade;

- Caracterizar a rede pública municipal de ensino em Ponta Grossa - PR;
- Identificar as demandas escolares para o Serviço Social oriundas das unidades escolares;
- Refletir sobre a importância do Serviço Social para a educação básica e para o trabalho em rede na perspectiva da intersectorialidade.

Nesse sentido, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que para Minayo (1994) “trabalha com um universo de significados, [...] o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21).

Classifica-se esta pesquisa como exploratória descritiva. Parafraseando Junior, Sgarbiero e Bourguignon (2012) na ramificação da pesquisa exploratória, a pesquisa descritiva é parte integrante nesse processo, podendo caminhar em conjunto, pois existe uma interface entre a pesquisa exploratória e a pesquisa descritiva, na perspectiva de que a pesquisa descritiva visa a descrição do que há de mais relevante na contextualização das informações levantadas.

Os procedimentos metodológicos utilizados para alcance dos objetivos foram: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; entrevista semiestruturada e análise de conteúdo.

A pesquisa bibliográfica possibilita a coleta de dados a partir de estudos e referenciais teóricos, fundamentada em alguns autores como: Bourguignon (2007), Inojosa (2001), Junqueira (2004), Minayo (2001), Martins (2012); Yannoulas (2013), Yazbek (2014) que discorrem sobre sobre o tema deste trabalho.

Em relação a pesquisa documental, esta foi elaborada a partir de legislações e decretos, documentos de órgãos governamentais, voltados para o direito à educação, como: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Política de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, o Plano Municipal de Educação de Ponta Grossa - PR.

O universo em que esta pesquisa foi desenvolvida foi a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa - PR, na qual o Serviço Social está lotado. E os sujeitos participantes desta pesquisa foram quatro profissionais da SME: uma assessora pedagógica do ensino fundamental, uma assessora pedagógica da educação especial inclusiva, uma estagiária de Serviço Social e uma assistente social.

Cabe pontuar, que devido a pesquisa envolver seres humanos, foi necessário passar pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Para tal, primeiramente realizou-se cadastro na Plataforma Brasil, e na sequência a submissão para o CEP. Preenchidos todas as informações e requisições por parte do CEP, foram anexados os termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (APÊNDICE - A), o Termo de Anuência da Instituição Co-participante - (ANEXO - A), a Folha de Rosto para Pesquisa envolvendo Seres Humanos e o Projeto de Pesquisa. Isto feito, a pesquisa foi aceita, tendo como código de aprovação, o número: 5.566.163.

Para a pesquisa de campo, optou-se por entrevista com roteiro semiestruturado (APÊNDICE - B) como instrumento para coleta de dados. Os dados coletados através das entrevistas foram analisados a partir da metodologia de análise de conteúdo através de análise categorial que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2016, p. 201), ou seja, a análise parte das categorias análise elencadas a partir dos relatos das entrevistadas A exploração do material “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração” (BARDIN, 2016, p. 129). A fase do tratamento dos resultados obtidos e interpretação “permite estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2016, p. 129). Na presente pesquisa a análise de conteúdo e suas fases é resultado das entrevistas realizadas.

Dessa forma, como resultado da pesquisa, este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo é intitulado: “A educação enquanto política pública no Brasil”, tem como objetivo refletir sobre como direito à educação, enquanto direito social, universal, se expressa no Brasil, através um recorte histórico que tem como ponto de partida a Constituição Federal de 1988. Dessa forma, aborda-se questões referentes a materialização deste direito enquanto política pública, bem como suas potencialidades para a superação de desigualdades sociais no contexto brasileiro. Discute-se também sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual orienta e norteia a educação no país, e também sobre os Planos de Educação no âmbito das três esferas de governo.

No segundo capítulo, intitulado: “A configuração da educação básica no município de Ponta Grossa - PR, tem por objetivo contextualizar o município de

Ponta Grossa - PR, abordando as características gerais do município, utilizando-se também de indicadores socioeconômicos e educacionais, bem como visa descrever a rede pública municipal de ensino, considerando o ano de 2022.

E por fim, o terceiro capítulo intitulado: “As demandas para o Serviço Social Escolar a partir da intersetorialidade das Políticas Públicas”, o qual tem por objetivo fomentar a discussão acerca das relações entre as concepções de Intersetorialidade, Interdisciplinaridade e Redes, num primeiro momento. Na sequência é apresentada a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, e por último apresentar e analisar as demandas das unidades escolares que perpassam o Serviço Social e necessitam da articulação intersetorial para ser atendidas visando ações integralizadas, diminuindo a incidência de fragmentações, oportunizando a viabilização de direitos. Para tal, a partir das entrevistas realizadas, sistematizou-se os dados, elencando as categorias de análise através de análise categorial, as quais são: Demandas emergentes; Encaminhamentos realizados; As potencialidades e as dificuldades do trabalho em rede na perspectiva da intersetorialidade das políticas públicas; e por fim as Contribuições do Serviço Social para a educação básica e para o trabalho em rede no município de Ponta Grossa - PR, com intuito de compreender as demandas escolares que necessitam do trabalho numa perspectiva de intersetorialidade entre as políticas públicas para atendê-las.

Contudo, o que pretende-se com este trabalho é compreender as demandas escolares que perpassam a ação profissional do Serviço Social da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR, e necessitam do trabalho em rede numa perspectiva intersetorial para atendê-las.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL

Esse primeiro capítulo tem como objetivo compreender como se expressa a Política de Educação no cenário brasileiro. Para isso, a temática será trabalhada a partir de um recorte histórico, tendo como ponto de partida a Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal do Brasil de 1988, tem papel fundamental para o reconhecimento, a universalidade, a gratuidade, no que se refere à educação, bem como dever do Estado, visando a garantia desse direito, como parte integrante do conjunto de direitos fundamentais.

1.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL, GRATUITO E UNIVERSAL

Historicamente, o direito à educação, de acordo com Bezerra e Lima (2021), tem seu reconhecimento tanto nacional quanto internacionalmente, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, na idealização de um anseio comum para todos os povos, conforme dispõe o artigo 26,

1. Todo ser humano 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. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

Evidencia-se, de acordo com o promulgado pela Assembleia Geral da ONU (1948), que o direito à educação é reconhecido universalmente, sendo parte integrante para a construção do desenvolvimento da pessoa humana em suas particularidades e especificidades que perpassam a necessidade do conhecimento, bem como pode ser visto como um direito essencial para a formação da pessoa humana, enquanto sujeito de direitos.

Conforme descrito anteriormente, a educação é um direito reconhecido universalmente, e por tal fato, torna-se uma questão de política pública. Dessa

forma, integra a agenda pública, pois é essencial para a sociedade. A agenda é um “conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes, pode tomar forma de um programa de governo, um planejamento orçamentário, um estatuto partidário ou, ainda de uma simples lista de assuntos que o comitê editorial de um jornal entende como importante” (SECCHI, 2012, p. 36). O direito à educação é base essencial para a sociedade, tornando-se um tema relevante para inserção na agenda pública, haja vista sua relevância, conforme pontua Secchi (2012).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/1988), factualmente, é resultado de um conjunto de movimentos sociais, históricos e políticos. Conforme discorre Breus (2007), ao esclarecer que o

esgotamento do “milagre econômico”, entre o final da década de 70 e o início da década de 80, permitiu o surgimento de uma conjuntura favorável ao movimento da sociedade civil em direção à redemocratização e, a partir disso, a um rearranjo da sociedade civil e das instituições públicas. De onde resultou a instalação da Assembleia Nacional Constituinte com a tentativa do estabelecimento de uma nova ordem social, por meio da promulgação de uma nova Constituição, programática e democrática, que garantisse que os direitos sociais, de algum modo, pudessem ser inseridos e traduzidos, também, como deveres do Estado, por meio da realização de políticas públicas (BREUS, 2007, p. 215).

É nesse cenário, de anseio por uma sociedade democrática, num viés de garantia de direitos, conforme descreve Breus (2007), que emerge, a Constituição Federal do Brasil de 1988, considerada como referência histórica para a cidadania brasileira, que em sua arquitetura estabelece um Estado democrático, capaz de reconhecer e assegurar direitos civis, políticos, sociais e culturais (BRASIL, 1988), num viés de universalidade.

Segundo Sguissardi (2014 apud BEZERRA; LIMA, 2021, p. 08) a CF/1988 assegura a educação como direito social, fundamental, universal e gratuito, e especifica as competências dos estados e dos municípios para a efetivação, de modo a proporcionar os meios garantidores do acesso à educação, dessa forma ratifica-se o papel e dever do Estado na garantia desse direito.

Assim, o artigo 6º da CF/1988 dispõe: “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 assistências aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, grifo do autor).

Em consonância com o artigo supracitado, o artigo 205 da CF/1988 contempla a educação como “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). Conforme visto, a educação é ponto preponderante para o exercício da cidadania, mas há a preocupação com a qualificação necessária para o mercado de trabalho.

O artigo 206 da CF/1988 faz referência aos princípios para que se materialize a educação como um direito social, enfatizando a gratuidade do ensino, a qual não é deslocada de recursos que efetivem sua gratuidade, como por exemplo: questões de estrutura e infraestrutura necessárias, bem como recursos humanos,

[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. (BRASIL, 1988)

É de responsabilidade do Estado garantir o acesso à educação em todo território nacional. Em relação ao que concerne ao Estado à garantia desse direito, o artigo 208 da CF/1988 dispõe sobre suas responsabilidades, conforme abaixo:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009); II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996); III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (BRASIL, 1988).

Outro ponto importante para o direito à educação, tanto na perspectiva de ensino regular, quanto para a educação especial inclusiva, posterior à CF/1988, é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, a qual dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (BRASIL, 1990). Nesse sentido, os artigos 04, 53 e 54, asseguram a efetivação do direito à educação como dever da família, comunidade, sociedade e do Estado. Dessa forma, a lei compreende e reforça a educação como direito da criança e do adolescente, e também como o atendimento por meio da educação especial,

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes 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 (BRASIL, 1990, grifo meu). Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] Art. 54º É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] (BRASIL, 1990).

Como já foi apontado, o direito à educação fundamental básica e educação especial efetivam-se e tem seu marco legal, universal e gratuito conforme o que preconiza a CF/1988 e o ECA (BRASIL, 1990), bem como inclusiva diante o dispõe a primeira Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994).

A discussão acerca da educação especial também aparece na CF/1988, garantindo o direito de atendimento educacional de forma especializado, para aqueles que dele necessitam, cabendo ao Estado ofertá-lo na rede regular de ensino, como pode-se observar no artigo 208 descrito anteriormente.

A educação especial incorpora-se na rede regular de ensino, a partir da CF/1988, ganhando visibilidade significativa nas discussões no âmbito da educação. Nesse sentido, é importante abrir um parênteses para tratar da educação especial.

A educação especial na perspectiva de educação inclusiva ganha destaque através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Essa declaração tem como prerrogativas nortear os princípios e a organização no que tange sua implementação e, em um de seus princípios, pontua sobre a escola numa perspectiva inclusiva,

[...] 7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (BRASIL, 2022a).

Concomitante à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), foi publicada no Brasil, no mesmo ano, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) “que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (DUTRA *et al.*, 2008, p. 05).

Não obstante, Glat e Blanco (2007) ressaltam que para que haja efetividade da política, não desloca-se o compromisso do Estado na garantia de sua indubitabilidade. Nesse sentido,

a política de Educação inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e dos municípios e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de rodas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16).

Nesse intuito, a Resolução nº 02 de, 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a), do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001a).

Conforme exposto, a educação especial inclusiva fortalece a relação entre a escola e os alunos, na perspectiva de inclusão, propondo igualdade de condições educacionais, como reflete Mantoan (2006) “[...] a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular” (MANTOAN, 2006, p. 16). A autora corrobora com sua reflexão sobre a educação especial no sentido de que a inclusão social insere-se no ambiente escolar permeada pela igualdade de oportunidades.

Arelada a perspectiva da inclusão, Glat e Blanco (2007), discorrem sobre o pensamento sobre o papel da escola no sentido de possibilitar a garantia tanto de acesso quanto de permanência do educando no ambiente escolar. Assim, articulando metodologias e estrutura para que tal anseio seja alcançado, num cenário capaz de contribuir e favorecer a inclusão social, Glat e Blanco (2007), afirmam que,

uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para convivência, um ambiente onde ele aprenda conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola [...] isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades da aprendizagem e desenvolvimento (GLAT; BLANCO, 2007, p.17-18).

Concomitante a proposta do ambiente escolar inclusivo, para Glat e Blanco (2007) a perspectiva de assegurar, garantir, possibilitar acesso à educação, fornecer uma educação gratuita e universal, nesse conjunto edificador da educação, corrobora para que seja alcançada a materialidade desse direito, aliado às responsabilidades do Estado em promovê-lo.

Embora haja uma sistematização direcionada pela base legal que compreende e específica a essencialidade do direito à educação, como direito fundamental ao cidadão, não há como ignorar que o Brasil, em sua história, é marcado por profundas desigualdades de âmbito social.

A educação, enquanto política pública, tem como potencial ser estratégia de superação das desigualdades sociais. Quanto a isso, Pompeu (2005), afirma que

a educação é a maior aliada do progresso do Estado, contra a fome, a miséria, a marginalidade, a corrupção, os desníveis sociais e econômicos. Somente uma população consciente de sua cultura, história, valores e tradições é capaz de se posicionar como sujeito de direitos e deveres, reconhecendo que as autoridades constituídas do Estado nada mais são do que seus representantes nas suas funções legislativas, judiciárias e executivas e que têm como essência de suas funções garantir a justiça e o bem comum, verificando sempre se às normas por eles aplicadas são formalmente boas, se admitem as provas de aferição relativas à positividade, à juridicidade, à vigência e à eficácia (POMPEU, 2005, p. 21)

A educação, em sua austeridade, para Garcia e Yannoulas (2017), enquanto direito constitucional, é vista como direito essencial para o combate à pobreza¹ e a desigualdade social, compreendidas como expressões da questão social. Nesse mesmo sentido, Mello e Moll (2020) esclarecem que,

o contexto de desigualdade social no Brasil é resultado de um processo histórico de exclusão de direitos sociais, permeado pela manutenção de condições de vida precárias do povo, tendo como expressão a miséria e a pobreza. Envolve questões estruturais, econômicas e sociais, como a fome, o desemprego ou a violência, e vem acarretando todo tipo de privações na vida dos estudantes e suas famílias, enquanto limites que atrapalham e inviabilizam o processo de escolarização (MELLO; MOLL, 2020 p. 05).

Reforçando, nessa ótica, as desigualdades sociais podem ser agravadas com a não efetividade ou garantia desse direito por parte do Estado, considerando os princípios constitucionais da universalidade e gratuidade para oportunizar o direito à educação. Nesse sentido,

as políticas para a educação enquanto programas, ações e decisões governamentais podem interferir na desigualdade social, seja trazendo melhorias na qualidade de vida de determinados grupos, seja contribuindo para reproduzir/ou ampliar as condições de vulnerabilidade de determinados segmentos da população (PIRES, 2019 apud SANTOS *et al.*, 2020, p. 43).

Para Mello e Moll (2020) a luta decorrente para a emancipação através de direitos sociais, como a educação, estimulada pela construção do conhecimento, é

¹ “é uma categoria multidimensional, e, portanto, não se caracteriza apenas pelo não acesso a bens, mas é categoria política que se traduz pela carência de direitos, de oportunidades, de informações, de possibilidades e de esperanças” (YAZBEK, 2012, p. 290).

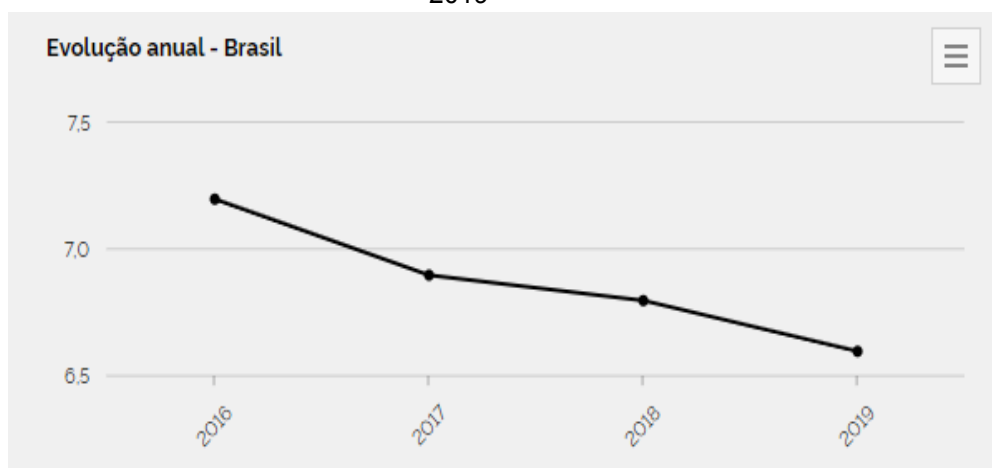
crucial na luta contra desigualdade social, podendo superá-la ou minimizá-la, “vencer a desigualdade social [...], depende fundamentalmente da luta pelos direitos sociais, [...] articulado aos anseios e necessidades do povo, que assegure uma sobrevivência digna e a garantia de princípios humanitários” (MELLO; MOLL, 2020, p. 08). Os autores enfatizam que fazem parte desse processo de emancipação o “desenvolvimento social e econômico com inclusão social e da educação enquanto direito” (MELLO; MOLL, 2020, p. 09).

A educação contribui favoravelmente para ao desenvolvimento tanto econômico quanto social, pois através dela pode-se suscitar a superação de desigualdades sociais, bem como também desigualdades de cunho educacional (evasão escolar, repetência), principalmente no que tange à escolarização dos mais vulneráveis, sendo minimizadas ou ponderadas num viés de redução, quando se tem a efetivação, garantia e o acesso ao direito à educação (MELLO; MOLL, 2020, p. 12).

Nessa reflexão, pautando a educação no sentido de emancipação, pode-se analisar a taxa de analfabetismo e de escolarização como indicadores demonstradores da importância da educação no desenvolvimento social, pois observa-se nos gráficos a seguir a iminência da educação como agente modificador para elevação positiva desses indicadores.

Diante as considerações acima tecidas, na premissa de que a educação propicia a superação de desigualdades, as figuras 1 e 2, fomentam a análise da taxa de analfabetismo e da taxa de escolarização, podendo-se notar que o acesso à educação implica veementemente em ambas as taxas.

Figura 1 - Evolução da taxa de analfabetismo em nível nacional considerando o período de 2016 à 2019

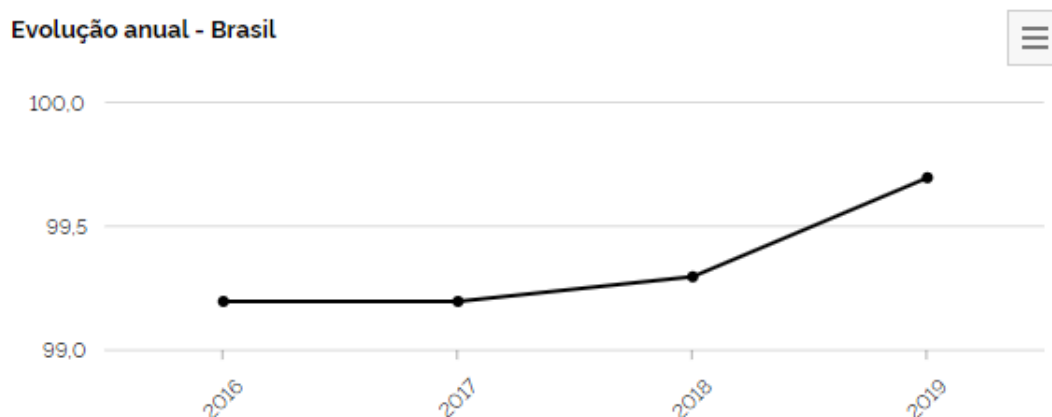


Fonte: IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Aplicada. **Painel de Indicadores: Analfabetismo**. Suplemento Educação - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores.html>. Acesso em 16 ago 2022.

A partir figura 1, a qual dispõe sobre a evolução da taxa de analfabetismo no Brasil, considerando o “percentual de pessoas analfabetas de 15 anos ou mais em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário” (IBGE, 2022a), verifica-se que houve um declínio desta taxa, uma vez que taxa em 2016 era de 7,2%, e reduz para 6,6% em 2019.

A figura a seguir demonstra a evolução anual da taxa de escolarização no Brasil, entre 2016 a 2019.

Figura 2 - Evolução da taxa de escolarização em nível nacional considerando o período de 2016 à 2019



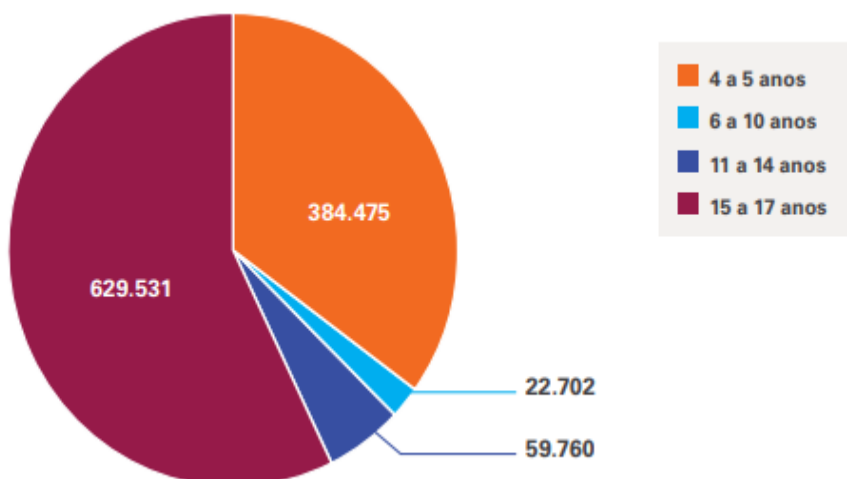
Fonte: IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Aplicada. **Painel de Indicadores: Escolarização**. Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2022b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores.html>. Acesso em: 16 ago 2022.

De acordo com a figura 2, pode-se notar um aumento da taxa de escolarização a partir de meados de 2017, a qual era de 99,2%, passando para 99,7% em 2019, considerando o percentual de pessoas que frequentam a escola na faixa etária de 6 a 14 anos, em relação ao total de pessoas dessa faixa etária (IBGE, 2022b).

Analisando ambos os indicadores, percebe-se que a partir do momento em que há um aumento da taxa de escolarização, há uma diminuição da taxa de analfabetismo, numa relação inversamente proporcional. Dessa forma, nota-se que o direito à educação, bem como a permanência do educando na escola, é elemento primordial para a possível erradicação ou superação do analfabetismo.

Se por um lado existe um avanço na diminuição das desigualdades, a partir do direito à educação, não obstante a tal fato, percebe-se uma contradição no que se refere ao quantitativo de educandos, entre crianças e adolescentes em idade obrigatória escolar, como pode ser percebido na figura 3.

Figura 3 - População de 04 a 17 anos fora da escola no Brasil em 2019



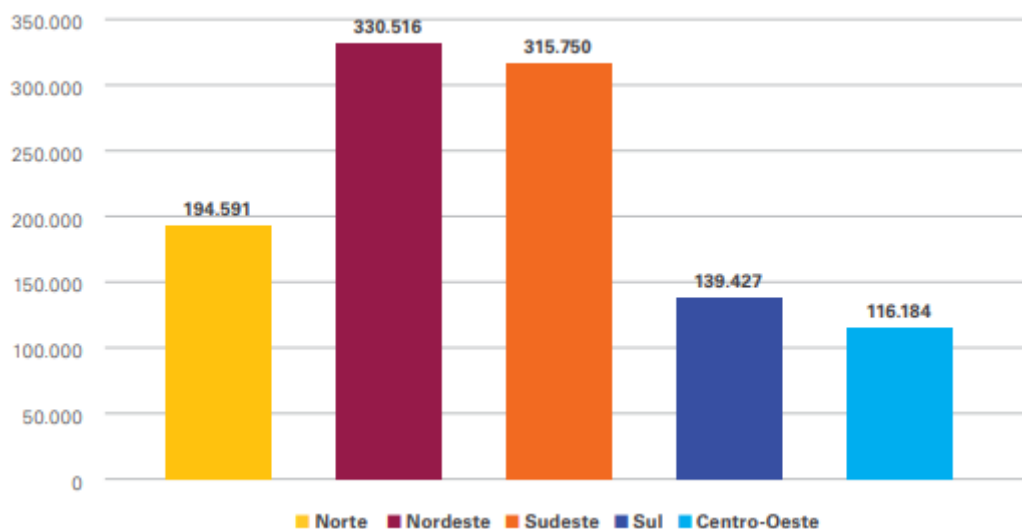
Fonte: UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia de COVID-19 na Educação. Unicef: **CENPEC Educação**, abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 17 ago 2022.

Nota: Não foram considerados nos cálculos 549.466 jovens de 15 a 17 anos que declararam ter completado o Ensino Médio. Desses, 148.026 estão frequentando a escola e 401.440 não estão frequentando a escola (UNICEF, 2021).

De acordo com a figura 3, identifica-se que a faixa etária dos 15 aos 17 anos é a maior em população fora da escola em idade obrigatória, seguida da faixa etária dos 04 aos 05 anos abrangida pela educação infantil, percebe-se que o quantitativo está em desacordo com o que é previsto tanto pela CF/1988, quanto pelo ECA (BRASIL, 1990) em relação à idade obrigatória de ensino.

Na figura 4, pode-se observar as regiões com maior população fora da escola:

Figura 4 - População de 04 a 17 anos fora da escola por regiões do Brasil em 2019



Fonte: UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia de COVID-19 na Educação. Unicef: **CENPEC Educação**, abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 17 ago 2022.

Nota: Não foram considerados nos cálculos 549.466 adolescentes de 15 a 17 anos que declararam ter completado o Ensino Médio. Desses, 148.026 estão frequentando a escola e 401.440 não estão frequentando a escola.

Pode-se notar na figura 4, que a maioria da população fora da escola, considerando a idade obrigatória, concentra-se na região nordeste e sudeste, regiões as quais são as mais populosas do Brasil.

O quadro 1, possibilita um olhar mais focado entre a população que não completou a educação básica comparada à que está fora da escola, na faixa etária dos 04 aos 17 anos.

Quadro 1 - População na faixa etária de 04 a 17 anos que não completou a educação básica e que está fora da escola no Brasil e regiões em 2019

REGIÃO	POPULAÇÃO DE 04 A 17 ANOS QUE NÃO COMPLETOU A EDUCAÇÃO BÁSICA	POPULAÇÃO DE 04 A 17 ANOS FORA DA ESCOLA	PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 04 A 17 ANOS FORA DA ESCOLA NA REGIÃO
Norte	4.492.766	194.591	4,3
Nordeste	12.100.740	330.516	2,7
Sudeste	15.253.319	315.750	2,1
Sul	5.192.524	139.427	2,7
Centro-Oeste	3.289.560	116.184	3,5
Brasil	40.328.908	1.096.468	2,7

Fonte: Adaptado de: UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia de COVID-19 na Educação. Unicef, **CENPEC** **Educação**, abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 17 ago 2022.

Nota: Não foram considerados nos cálculos 549.466 jovens de 15 a 17 anos que declararam ter completado o Ensino Médio. Desses, 148.026 estão frequentando a escola e 401.440 não estão frequentando a escola.

Organização: o autor.

A partir do quadro 1, nota-se que em termos percentuais, a população fora da escola, ou seja, em exclusão escolar, comparada a mesma faixa etária da população que não concluiu a educação básica e que deveria estar frequentando a escola com a população fora da escola em cada uma das regiões, a exclusão escolar é maior na região Norte e Centro-Oeste.

É importante ressaltar que os dados situam-se no período anterior ao governo do presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro (2019 - 2022). Referem-se a um período anterior. O governo de Jair Messias Bolsonaro, é marcado por constantes retrocessos em praticamente a maioria das políticas públicas e sociais, como é o caso da educação. Dessa forma interfere diretamente na realidade educacional, agravando desigualdades sociais e educacionais. O desmantelamento dessa política decorre do corte de gastos e falta de investimentos,

a educação sofreu um corte de R\$ 739,9 milhões no Orçamento de 2022, sancionado no dia 24 de janeiro pelo presidente Jair Bolsonaro. Trata-se da segunda pasta mais afetada, atrás apenas do Ministério do Trabalho, que teve R\$ 1 bilhão de recursos vetados. Todos os níveis de ensino sofreram reduções drásticas justamente num cenário em que a educação deveria ser vista como prioritária (SISMMAC, 2022, grifo do autor).

Outro ponto importante a ser ressaltado é que os dados são anteriores também à pandemia do COVID-19:

em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos [...] Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (OPAS, 2022).

Com a pandemia, em sua fase mais crítica, algumas recomendações e medidas foram sinalizadas pelos órgãos internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), bem como no Brasil pelo Ministério da Saúde,

a coisa mais importante que as pessoas podem fazer é reduzir o risco de exposição ao vírus e se vacinar contra a COVID-19 (com todas as doses necessárias, segundo o esquema de vacinação), continuar a usar máscaras, manter a higiene das mãos, deixar os ambientes bem ventilados sempre que possível, evitar aglomerações e reduzir ao máximo o contato próximo com muitas pessoas, principalmente em espaços fechados (OPAS, 2022).

Com as medidas de restrição para tentar evitar a proliferação do vírus conforme citado, escolas foram fechadas por um período de aproximadamente dois anos; muitas famílias perderam sua renda; houve um crescimento da inflação e do desemprego; ou seja, a pandemia provocou o acirramento de desigualdades sociais e educacionais, afetando principalmente as classes sociais mais fragilizadas.

Em relação ao cenário educacional, as aulas passaram a ser remotas nesse período, sendo transmitidas pela TV, com recursos de internet, disponibilização de atividades impressas, na premissa de tentar conter uma discrepância entre a pandemia e o sistema educacional. Tais medidas relacionam-se ao objetivo de tentar reduzir desigualdades educacionais, servindo de subsídios para os educandos, ou seja, “professores e estudantes passam a estudar por atividades remotas, ou seja, o lar passa a ser a escola, e este passa a ser o mundo de cada um isolado socialmente” (ADAMSKI; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 1108).

Se por um lado o desmantelamento e falta de investimentos levam à um abismo educacional, a pandemia, por outro lado, acirra desigualdades sociais e educacionais, sendo ambas as situações interferindo veementemente na cena educacional brasileira.

Contudo, há de se considerar que a democratização do direito à educação, contribuiu também para que a população mais pobre passasse a ter acesso à educação básica, na rede pública de ensino. Nesse sentido Yannoulas (2013), reflete que,

com a universalização da educação a parcela mais pobre da sociedade entrou massivamente na escola e novos conflitos e contradições surgiram. Essa situação é particularmente significativa, pois desvenda de maneira contundente como o sistema educacional é atravessado pelo modo de produção capitalista, entremeando condições socioeconômicas com desempenho escolar e condicionalidades educacionais[...] (YANNOULAS, 2013, p. 18).

Para Yannoulas (2013), a democratização desse direito possibilitou a entrada de uma parcela da população que por muito tempo ficou à margem ou

excluída desse direito. Craveiro (2019) reflete que “a Constituição Federal de 1988, através da garantia do direito à educação pública articulada a outros direitos fundamentais, ampliou as possibilidades de inserção das classes populares nos espaços escolares” (CRAVEIRO, 2019, p. 41).

Dessa forma, busca-se através do próximo tópico discutir sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Planos de Educação, no âmbito nacional, estadual e municipal, que estabelecem, orientam e pautam a educação no país.

1.2 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL BRASILEIRA E OS PLANOS DE EDUCAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional (BRASIL, 1996). Para Santos *et al.* (2020) a

Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação são marcos históricos na garantia do direito a uma educação de qualidade para todos os indivíduos, sem distinção de raça, cor e etnia, reconhecendo-a como um dos direitos fundamentais da pessoa humana. Tais leis foram aprovadas em um contexto de lutas e debates sociais em que estavam sendo pautados novos jeitos de pensar a educação do país (SANTOS *et al.*, 2020, p. 43).

A LDBEN, para Severino (1997 apud BEZERRA; LIMA, 2021, p. 10) dispõe sobre o dever do Estado, para que haja a efetivação e a garantia do direito à educação, de forma que seja assegurado o ensino obrigatório e gratuito. Estabelece também sobre a necessidade da elaboração de planos de educação, a fim de que se possa definir as diretrizes, objetivos, metas e estratégias, em âmbito nacional, estadual e municipal, conforme sinaliza o artigo 214 da CF/1988:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009): I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação

como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988).

Em 2001, através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 foi elaborado e aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), sendo um plano decenal, com vigência de 2001 a 2011 (BRASIL, 2001b).

Posteriormente, entra em vigência no ano de 2014, pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) passou a vigorar o segundo Plano Nacional de Educação, que compreende o período de 2014 a 2024, “apresentando metas e estratégias a serem cumpridas pelos sistemas de ensino, bem como assegurando condições para a efetivação da gestão democrática da educação” (SANTOS; ALVES, 2017, p. 24). Em relação às diretrizes deste plano, as quais são apresentadas no artigo 2º:

Art. 2º São diretrizes do PNE: I erradicação do analfabetismo; II universalização do atendimento escolar; III superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV melhoria da qualidade da educação; V formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX valorização dos (as) profissionais da educação; X promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

O Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná foi aprovado pela Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015 (PARANÁ, 2015). As diretrizes deste plano acompanham em sua totalidade as previstas no PNE conforme já descrito na citação anterior. Cabe destacar o acréscimo do inciso “XI - desenvolvimento e difusão da Cultura da Paz” (PARANÁ, 2015).

O Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Ponta Grossa - PR, foi aprovado pela Lei nº 12.213, de 23 de junho de 2015 (PONTA GROSSA, 2015a), sendo o primeiro plano municipal de educação do município de Ponta Grossa-PR. O referido está disposto em 12 artigos e 20 metas em sua configuração, as quais são seguidas de estratégias e objetivos (PONTA GROSSA, 2015b, p.08). O Plano Municipal de Educação de Ponta Grossa - PR, tem como objetivos, em síntese:

a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e a permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola e a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001 apud PONTA GROSSA, 2015b, p.08).

Os planos além de normatizar a Política de Educação, também definem as atribuições e responsabilidades das diferentes esferas de governo, ou seja, nacional, estadual, e municipal.

A elaboração do PME de Ponta Grossa - PR, deu-se a partir do PNE, no que se refere às metas e estratégias. Dessa forma, as metas do PME foram classificadas da seguinte forma: Metas Estruturantes (para a garantia do direito à educação básica com qualidade (acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais); Metas de Redução das Desigualdades (para a garantia do direito à educação básica com qualidade (acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais); Metas da Valorização dos Profissionais da Educação; Metas do Ensino Superior; Metas de Gestão Democrática e Financiamento (PONTA GROSSA, 2015b, p. 59).

Cabe pontuar, conforme abordado neste capítulo, que embora o direito à educação seja um potencializador para a superação das desigualdades, o Brasil ainda apresenta diversas desigualdades sociais. Quanto a isso, o PME dispõe de duas metas que visam a redução de desigualdades. Dessa forma, conforme discutido anteriormente, é oportuno destacá-las:

Meta 4 Inclusão Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 8: Elevação de Escolaridade/Diversidade Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (PONTA GROSSA, 2015b, p. 75-99).

Isto posto, o próximo capítulo aborda aspectos sobre a configuração do município e a descrição da rede pública de ensino básico do município de Ponta Grossa - PR.

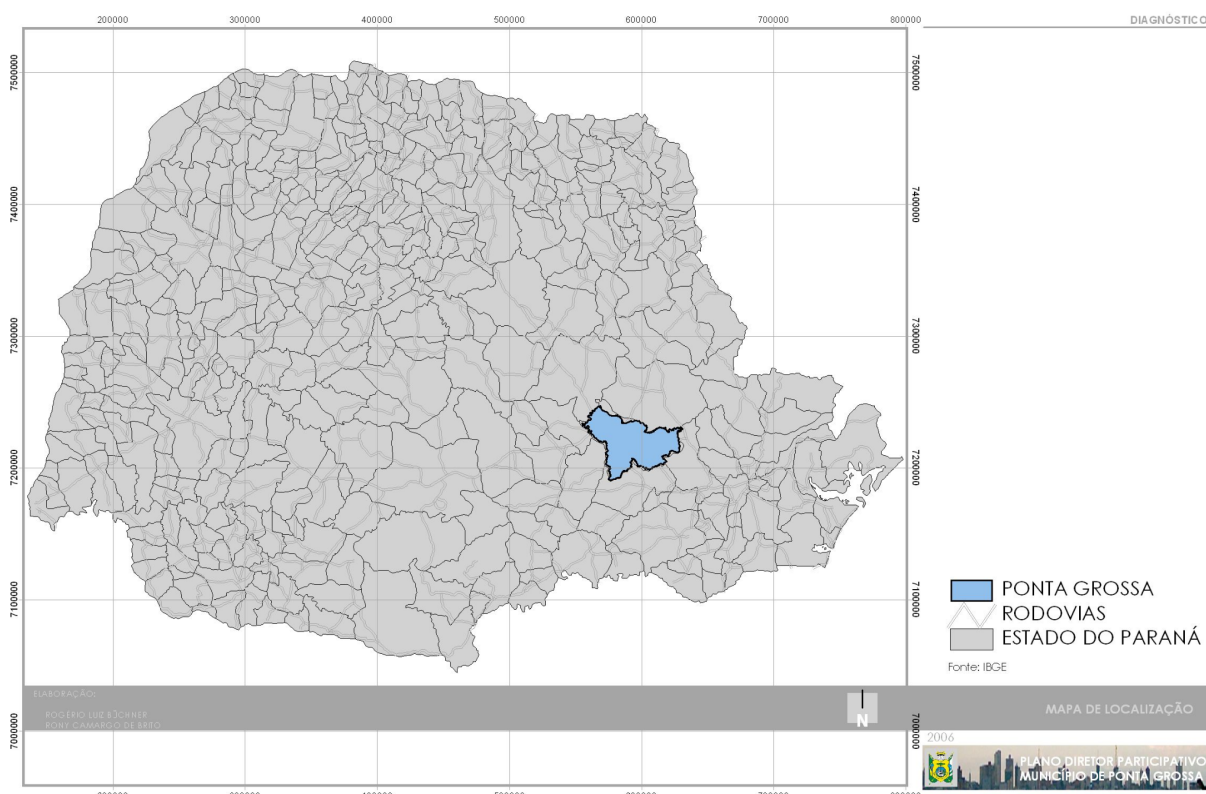
CAPÍTULO 2 - A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA-PR

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o município de Ponta Grossa-PR em um primeiro momento, e posteriormente, busca-se compreender a rede pública municipal de ensino na perspectiva da Educação Básica no ano de 2022.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA-PR

Ponta Grossa é um município do estado do Paraná, especificamente da região centro-sul, conforme pode ser observado na figura a seguir:

Figura 5 - Mapa do Estado do Paraná com destaque para o município de Ponta Grossa-PR



Fonte: IPLAN. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Ponta Grossa. Base Cartográfica. Ponta Grossa: IPLAN, 2022. Disponível em: <<https://iplan.pontagrossa.pr.gov.br/downloads/planodiretor/localizacao.jpg>>. Acesso em 15 ago 2022.

O município de Ponta Grossa - PR localiza-se no segundo planalto paranaense, sendo a parte central da região dos Campos Gerais² do Estado do

² A região dos Campos Gerais é composta pelos municípios: Arapoti, Balsa Nova, Campo Largo, Campo do Tenente, Cândido de Abreu, Carambeí, Castro, Imbaú, Imbituva, Ipiranga, Ivaí,

Paraná. Ponta Grossa - PR foi fundada, enquanto cidade, em 15 de setembro de 1823. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Aplicada (IBGE) tem uma população estimada de 358.838 habitantes (IBGE, 2021), sendo considerada uma cidade de porte médio. Tem por característica ser um município majoritariamente urbano, com grau de urbanização³ de 97,79% em 2010, (IPARDES, 2022a).

O quadro a seguir, dispõe a população censitária de acordo com a forma de domicílio. Observa-se que a maior parcela da população está disposta no meio urbano (304.733), e no meio rural (6.878):

Quadro 2 - População censitária segundo tipo de domicílio e sexo do município de Ponta Grossa-PR

TIPO DE DOMICÍLIO	MASCULINA	FEMININA	TOTAL
Urbano	147.731	157.002	304.733
Rural	3.631	3.247	6.878
Total	151.362	160.249	311.611

Fonte: IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Cadernos Estatísticos. Município de Ponta Grossa/PR.** Paraná: IparDES, 2022a. Disponível em: www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=84000&btOk=ok. Acesso em: 16 ago 2022.

Organização: o autor.

A cidade é um dos maiores polos industriais do interior do estado, no qual destaca-se o Distrito Industrial Prefeito Cyro Martins, na retaguarda apenas da cidade de Curitiba-PR e região metropolitana (CENTRAL PONTA GROSSA, apud BUENO, 2017, p. 95). Outro ponto que se destaca em relação a região dos Campos Gerais, é que Ponta Grossa-PR detém a maior oferta educacional da região.

Em relação aos aspectos de desenvolvimento, a cidade de Ponta Grossa-PR, no ano de 2010, apresentou um Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) no valor de 0,763. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2022a), o Desenvolvimento Humano da cidade é classificado como alto⁴.

Jaguariaíva, Lapa, Palmeira, Piraí do Sul, Ortigueira, Ponta Grossa, Porto Amazonas, Reserva, Rio Negro, Telêmaco Borba, Teixeira Soares, Tibagi, São João do Triunfo, São José da Boa Vista, Sengés, Ventania (AMCG, 2022).

³ Percentual da população residente em áreas urbanas, em determinado espaço geográfico, no ano considerado. Indica a proporção da população total que reside em áreas urbanas, segundo a divisão política administrativa estabelecida pelas administrações municipais (BRASIL, 2022b).

⁴ O IDHM situado entre os valores de 0,700 e 0,799 é classificado como alto (PNUD, 2022b).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), deriva do Índice de Desenvolvimento Humano⁵ (IDH), e tem como premissa desvelar a realidade dos municípios dispostos no território. Embora não sejam contemplados todos os aspectos do desenvolvimento humano, o Índice sinaliza e contempla três dimensões para o desenvolvimento humano: a educação, a longevidade e a renda (BUENO, 2017, p. 96). Segundo Oliveira (2006)

o IDH, portanto, reflete a construção de um índice sintético com três dimensões de qualidade de vida. No entanto, a ONU reconhece que o ideal seria refletir todos os aspectos da vida humana. Os motivos apresentados pelas Nações Unidas para o cômputo de apenas três dimensões no cálculo do IDH, são devidos, basicamente, a três fatores. O primeiro refere-se a atribuição de pesos aos diferentes componentes do IDH, envolvendo, portanto, algum grau de arbitrariedade que se torna mais difícil à medida que aumenta o número de dimensões. O segundo consiste na indisponibilidade de dados estatísticos para um conjunto mais abrangente de informações em certos países. O último fundamenta-se na existência de indicadores sobrepostos aos considerados na formulação do IDH, como exemplo, a mortalidade infantil que já está refletida na expectativa de vida. A grande vantagem do IDH, por conseguinte, é exigir poucos dados, que são de existência quase universal (OLIVEIRA, 2006, p. 3).

Da mesma forma que o IDH global, o IDHM varia, entre 0 - sendo o valor mínimo, e 1 - considerado o valor máximo. Para tal, o IDHM (2010) é mostrado no quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) em 2010

(continua)

INFORMAÇÃO	ÍNDICE (1)	UNIDADE
Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM)	0,763 ⁶	
IDHM - Longevidade	0,837	
Esperança de vida ao nascer	75,22	anos
IDHM - Educação	0,703	
Escolaridade da população adulta	0,61	
Fluxo escolar da população jovem (frequência escolar)	0,75	
IDHM - Renda	0,755	
Renda per capita	877,10	R\$ 1,00
Classificação na Unidade da Federação	13	

⁵ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. (PNUD, 2022b).

⁶ O índice situado entre 0,700 - 0,799 é classificado como alto (PNUD, 2022b).

Classificação Nacional	320	
------------------------	-----	--

Fonte: IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Cadernos Estatísticos. Município de Ponta Grossa/PR.** Paraná: IparDES, 2022a. Disponível em: www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=84000&btOk=ok. Acesso em: 16 ago 2022.

Nota: Os dados utilizados foram extraídos dos Censos Demográficos do IBGE. (1) O índice varia de 0 (zero) a 1 (um) e apresenta as seguintes faixas de desenvolvimento humano municipal: 0,000 a 0,499 - muito baixo; 0,500 a 0,599 - baixo; 0,600 a 0,699 - médio; 0,700 a 0,799 - alto e 0,800 e mais - muito alto (IPARDES, 2022a).

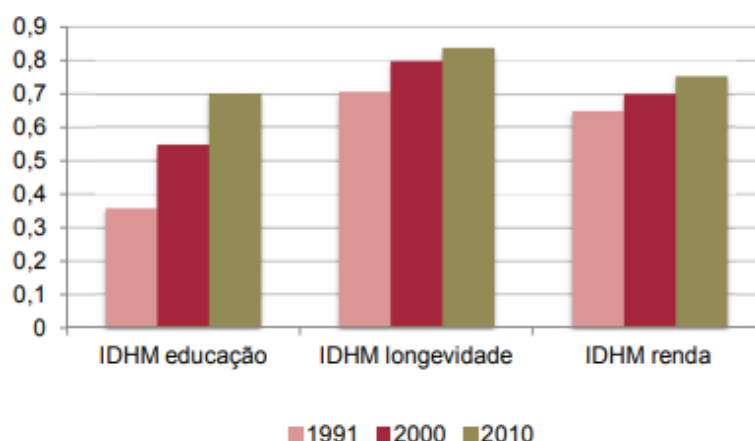
Organização: o autor.

Pode-se observar a partir do quadro 3, que a dimensão que mais contribuiu para caracterizar o IDHM da cidade no ano de 2010 foi a longevidade (0,837) - muito alto, seguida da renda (0,755) - alto, e em terceiro lugar a educação (0,703) - alto. Segundo Adão e Sousa (2020).

O IDHM trabalha com a projeção de que uma vida longa representa que há acesso a equipamentos e estruturas que permitam a longevidade. Da mesma forma, compreende-se que o acesso à educação formal é primordial para o desenvolvimento humano, mas o índice não permite avaliar a forma de ensino promovido nas escolas. Já para mensurar o padrão de vida, o indicador de referência de renda per capita do município, em um país que apresenta alto índice de desigualdade, resulta em uma média simples que deturpa a realidade (ADÃO; SOUZA, 2020, p. 05).

Embora a educação esteja em terceiro lugar, conforme visto no quadro 3, o valor do IDHM educação é considerado alto. Pode-se observar esse aspecto na figura - 6, organizada por Bueno (2017) que demonstra um avanço nesse indicador, no período de 1991 a 2010.

Figura 6 - Evolução IDHM educação, IDHM longevidade e IDHM renda do município de Ponta Grossa-PR (1991 - 2010)



Fonte: BUENO, Josenilda Aparecida Ribas. **Educação pública e desenvolvimento: um estudo sobre o ensino fundamental público no município de Ponta Grossa-PR**. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucia Cortes da Costa. 2017. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017.

De acordo com a figura 6, o IDHM educação em 1991 era de 0,359, passando para 0,548 (2000) e saltando para 0,703 em 2010. Pode-se evidenciar que tal índice sobressai-se em relação aos outros no quesito evolução.

Tal fato evidenciado na figura 6, pode ser explicado a partir da composição do IDMH educação. Pois,

o IDHM utiliza o percentual da população adulta de 18 anos ou mais que concluiu o ensino fundamental. Para medir a situação da população em idade escolar, o IDHM optou por medir, por meio de 4 indicadores, até que ponto as crianças e os jovens estão frequentando e complementando os ciclos escolares, resultando no subíndice fluxo escolar da população jovem. Essa adaptação trouxe maior confiabilidade ao indicador, uma vez que o IDH não considera tais ciclos, apenas mede a retenção das pessoas na escola, e inclui o ensino superior (PREARO *et al.*, 2015, p. 139).

Concomitante ao que expressa Prearo *et al.* (2015), percebe-se que o IDHM educação constitui-se considerando um indicador que aborda e dispõe sobre o que sinaliza a condição educacional que engloba a população adulta e o público em idade escolar, nesse caso, os jovens. O indicador também possibilita ter uma melhor percepção sobre o nível de ausência da população adulta em relação ao ensino fundamental, pois considera a população que concluiu o ensino fundamental. Em relação ao público jovem, Bueno (2017) explica que:

permite verificar até que ponto as crianças e jovens estão frequentando e completando determinados ciclos da escola: percentual de crianças de 5 a 6 anos frequentando a escola; percentual de jovens de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental (6^o ao 9^o ano); percentual de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo e; percentual de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo (BUENO, 2017, p. 97)

Observa-se a partir da figura 6, e das considerações acima tecidas, que o IDHM educação avançou de forma significativa, pois interpreta-se que houve um aumento da população que concluiu o ensino fundamental, uma vez que o índice utiliza de tal aspecto para compor o indicador.

No entanto, cabe pontuar que de acordo a figura 7, considerando o período de 1991 a 2010, os valores referentes ao IDHM educação diante população que

concluiu ou está frequentando a escola, teve um significativo aumento conforme a figura a seguir:

Figura 7 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Ponta Grossa-PR e seus componentes (1991 - 2010)

	1991	2000	2010
IDHM	0,548	0,676	0,763
Ranking no estado	16	23	13
IDHM Educação	0,359	0,548	0,703
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	35,40	46,08	61,37
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	31,93	62,83	91,77
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	59,13	78,33	91,83
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	32,35	63,31	67,60
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	21,30	34,54	49,91

Fonte: Adaptado de: BUENO, Josenilda Aparecida Ribas. **Educação pública e desenvolvimento: um estudo sobre o ensino fundamental público no município de Ponta Grossa-PR**. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucia Cortes da Costa. 2017. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017.

Extraindo os dados da figura 7, observa-se que a porcentagem da população de 18 anos ou mais que completou o ensino fundamental era de 35,40 (1991), passando para 61,37 (2010), ou seja, houve um aumento. A porcentagem da população de 5 a 6 anos frequentando a escola saltou de 31,93 (1991) para 91,77%, percebe-se novamente um aumento. A porcentagem da população de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental passou de 59,13 (1991) para 91,83 (2010), também aumentando. A porcentagem da população de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo passou de 32,35 (1991) para 67,60 (2010), que por sua vez, também aumentou. E a porcentagem da população de 18 a 20 anos com ensino médio completo passou de 21,30 (1991) para 49,91 (2010), aumentando significativamente.

O Índice de Gini⁷, é um indicador a ser considerado. Apresenta relação contrária ao IDHM, ou seja, quanto mais próximo de 1, maior é considerada a

⁷ Mede o grau de concentração da distribuição de renda domiciliar per capita de uma determinada população em um determinado espaço geográfico. Interpretação: Quando o índice tem valor igual a um (1), existe perfeita desigualdade, isto é, a renda domiciliar per capita é totalmente apropriada por um único indivíduo. Quando ele tem valor igual à zero (0), tem-se perfeita igualdade, isto é, a renda é distribuída na mesma proporção para todos os domicílios. Quanto mais próximo da unidade, maior a desigualdade na distribuição de renda (IPARDES, 2022a).

desigualdade diante a distribuição de renda, ou seja, os índices possuem uma relação inversamente proporcional entre si.

Conforme Bravin (2011) “quanto maior a concentração de renda em um país, maior é a privação de seu povo em saúde, educação, expectativa de vida, ou seja, neste sentido o GINI é inversamente proporcional ao IDH, dois índices utilizados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)” (BRAVIN, 2011).

O Índice de Gini para o município de Ponta Grossa - PR é de 0,5437 (IPARDES, 2022a). O valor encontra-se no entremeio dos valores de referência - 0 (perfeita igualdade) e 1 (perfeita desigualdade) - dessa forma, nota-se que no município de Ponta Grossa - PR há concentração de renda e desigualdade social. A saber, em termos comparativos, o Índice de Gini da capital do Estado (Curitiba - PR) é de 0,5652 (IPARDES, 2022b).

O quadro a seguir apresenta a população inscrita no Cadastro Único⁸ (CadÚnico), seguida da população beneficiária do Programa Auxílio Brasil⁹ (PAB), com o objetivo sustentar a afirmação que no município de Ponta Grossa - PR há desigualdade social, no que se refere à distribuição de renda, com 34.161 pessoas vivendo em situação de extrema pobreza e com um total de 69.109 beneficiários do PAB.

Quadro 4 - Relação de Famílias e Pessoas Cadastradas no Cadastro Único e Beneficiários do Auxílio Brasil

(continua)

CADASTRO ÚNICO (Agosto/2022)	
Famílias em situação de extrema pobreza	13.145
Famílias em situação de pobreza	5.571
Famílias de baixa renda	12.956
Total de famílias cadastradas	47.182
Pessoas em situação de extrema pobreza	34.161

⁸ Um dos principais sistemas utilizados para inserção nos programas sociais das famílias em situação de vulnerabilidade social é o Cadastro Único do Governo Federal. O Cadastro Único para Programas Sociais reúne informações socioeconômicas das famílias brasileiras de baixa renda [...] Essas informações permitem ao governo conhecer as reais condições de vida da população e, a partir dessas informações, selecionar as famílias para diversos programas sociais (PONTA GROSSA, 2018, p. 04).

⁹ O Auxílio Brasil integra em apenas um programa várias políticas públicas de assistência social, saúde, educação, emprego e renda. O novo programa social de transferência direta e indireta de renda é destinado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país (BRASIL, 2022c).

Pessoas em situação de pobreza	12.272
Pessoas de Baixa renda	34.640
Total de pessoas cadastradas	116.234
PROGRAMA AUXÍLIO BRASIL (Outubro/2022)	
Famílias	16.678
Pessoas	47.780
Total de beneficiários	69.109

Fonte: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Relatório de Programas e Ações: Ponta Grossa-PR.** Brasília: MDS, 2022d. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/ri/relatorios/cidadania/?codigo=411990&aM=0#auxiliobrasil>. Acesso em: 14 nov. 2022

Nota: os dados referem-se ao Censo Demográfico - 2010.

Organização: o autor

Considerando a população do município de Ponta Grossa - PR, pode-se notar que o total de pessoas (69.109) beneficiárias do PAE é relativamente alto quando comparado a estimativa de habitantes do município, citada anteriormente.

Ainda na perspectiva dos indicadores, torna-se oportuno e imprescindível pontuar sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB engloba em sua composição o fluxo escolar, o qual é informado pelo Censo Escolar¹⁰, e conta com as médias de desempenho dos alunos diante das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica¹¹ (SAEB) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (INEP, 2022c). Dessa forma,

O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (INEP, 2022c).

¹⁰ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. [...] é uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, [...] e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas (INEP, 2022a).

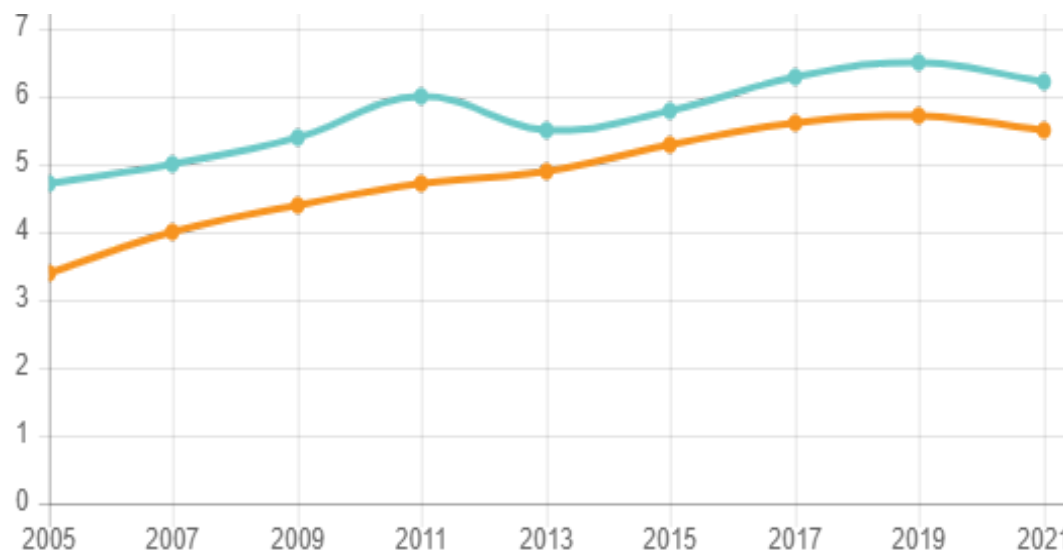
¹¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante (INEP, 2022b).

Conforme visto, o IDEB é um indicador que tem como premissa avaliar a qualidade da educação básica, considerando o fluxo escolar e o desempenho dos alunos por meio de avaliações do SAEB (língua portuguesa e matemática), sendo assim,

[...] as avaliações que compõem o SAEB são realizadas a cada dois anos e não envolvem todas as escolas do Brasil. Utilizam uma base de amostragem das redes públicas e privadas de todos os estados da federação brasileira (SANTOS; LIMA, 2014). A partir dos resultados obtidos pelo SAEB, especificamente, as médias de desempenho da Prova Brasil e o índice de aprovação dos alunos apontados no Censo Escolar, o INEP calcula o IDEB, índice criado em 2007 e vinculado ao MEC. Tem como finalidade medir os avanços na qualidade da educação básica no Brasil (SILVA, 2010). Através dele é possível acompanhar o desempenho do país, dos estados, dos municípios, das escolas e até mesmo da sala de aula, exceto o desempenho individual (SANTOS *et al.*, 2020, p. 50).

A figura a seguir demonstra o IDEB no município de Ponta Grossa - PR no período de 2005 a 2021 em comparação com o indicador em nível nacional.

Figura 8 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Município de Ponta Grossa - PR em Comparação com o Índice em nível Nacional



Fonte: IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Aplicada. Cidades e Estados. **Ponta Grossa - PR: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/ponta-grossa/pesquisa/40/30277?indicador=78188&localidade2=0&ano=2019&tipo=grafico>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Como pode ser observado na figura 8, a partir do ano de 2005 houve um aumento do IDEB no município de Ponta Grossa - PR, representado pela linha superior (azul), passando de 4,7 em 2005, para 6,0 em 2011. No ano de 2013, percebe-se um declínio na curva, ficando o IDEB em 5,5 em 2013. Na sequência, para 2016, o índice passa a crescer novamente, passando de 5,8 (2015) para 6,5 em 2019, subindo 0,7 pontos, em que o município obteve seu maior índice. No entanto, para o ano 2021 houve um decréscimo de 0,3 pontos em relação a 2019, ficando o IDEB em 6,2.

Tanto em nível de Brasil, quanto em nível municipal, houve um decréscimo no valor no indicador em 2021, pois se faz necessário considerar a pandemia da Covid-19, que acirrou e acentuou desigualdades educacionais e sociais, tendo implicações diretas na educação e por consequência acarretando uma redução no valor do IDEB¹², pois “os enormes desafios educacionais observados durante a pandemia, mesmo diante da estratégia do continuum curricular, impactaram, negativamente, o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, o valor final do indicador” (BRASIL, 2021, p. 03).

O Índice Ipardes de Desempenho Municipal (IPDM) é outro indicador bastante importante que corrobora para a contextualização do município de Ponta Grossa - PR. Segundo o IPARDES (2018), o índice sinaliza em igualdade de ponderações, três das principais áreas de desenvolvimento econômico e social: 1) renda, emprego e produção agropecuária; 2) educação e 3) saúde. O índice compreende uma faixa de valores de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1 for o valor, maior é o nível de desempenho do município (IPARDES, 2018). O quadro a seguir apresenta a organização de cada área:

Quadro 5 - Composição de cada área considerada pelo IPDM

(continua)

	ÁREA		
	1. Emprego, renda e produção agropecuária	2. Educação	3. Saúde
COMPOSIÇÃO	1.1. Remuneração média: 1.1.1. Remuneração média absoluta;	2.1. Ensino Infantil (creche e pré-escola); 2.2. Ensino	3.1. Percentual de mais de seis consultas pré-natais por nascido

¹² Para maiores informações, leia-se a Nota Informativa do IDEB 2021, disponibilizada pelo Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta_l_ideb/pla_nilhas_para_download/2021/nota_infor_mativa_ideb_2021.pdf.

	1.1.2. Taxa de crescimento da remuneração média. 1.2. Emprego formal: 1.2.1 Índice de formalização; 1.2.2. Taxa de crescimento do estoque do emprego formal; 1.2.3. Índice de participação do emprego formal. 1.3. Produção Agropecuária: 1.3.1. Participação do VBP agropecuário do município no total do VBP do Estado; 1.3.2. Taxa de crescimento do VBP agropecuário.	Fundamental e Médio.	vivo; 3.2. Percentual de óbitos por causas mal definidas; 3.3. Percentual de óbitos de menores de cinco anos por causas evitáveis por nascidos vivos.
--	--	----------------------	---

Fonte: IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Índice IparDES de Desempenho Municipal: Nota Metodológica**. Paraná: IparDES, 2018. Disponível em: https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2019-09/Metodologia%20IPDM%202016.pdf. Acesso em: 11 out 2022.

Organização: o autor.

Diante do exposto no quadro anterior, a composição de cada área para a seleção dos indicadores, atenta-se às particularidades imprescindíveis ao que tange o desenvolvimento local (IPARDES, 2018). O quadro a seguir exhibe os dados através do IPDM para o município de Ponta Grossa-PR, considerando os valores no período de 2010 a 2020:

Quadro 6 - Índice IparDES de Desempenho Municipal para o município de Ponta Grossa - PR

ANO	DESEMPENHO MUNICIPAL	DESEMPENHO EDUCAÇÃO	DESEMPENHO SAÚDE	DESEMPENHO RENDA EMPREGO
2010	0,6075	0,7077	0,4908	0,6241
2011	0,6547	0,7544	0,5908	0,6188
2012	0,6842	0,7434	0,6976	0,6116
2013	0,7114	0,7196	0,7926	0,6221
2014	0,7155	0,7250	0,7850	0,6366
2015	0,7260	0,7686	0,8061	0,6034
2016	0,7285	0,7985	0,7885	0,5985
2017	0,7341	0,8153	0,7737	0,6133
2018	0,7353	0,8254	0,7708	0,6096
2019	0,7512	0,8670	0,7797	0,6070
2020	0,7382	0,8075	0,8140	0,5932

Fonte: IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Índice IparDES de Desempenho Municipal**. Paraná: IparDES, 2022c. Disponível em:

<https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Indice-Ipardes-de-Desempenho-Municipal>. Acesso em: 12 out. 2022.

Organização: o autor.

A partir dos números contemplados pelo quadro 6, pode-se observar que o IPDM aumentou significativamente até 2019 (0,7512) tendo somente uma pequena diminuição, em particular, no ano de 2020 (0,7382). Em relação aos outros componentes do índice, percebe-se que as variantes educação e saúde destacam-se em termos de aumento, contribuindo para a evolução do IPDM. No entanto, quando comparadas à variante renda/emprego, verifica-se que esta foi a que menos evoluiu no período de 2010 a 2020.

Embora as dimensões educação e saúde tenham contribuído consideravelmente para o aumento do IPDM, o município de Ponta Grossa-PR é classificado como médio desempenho¹³, de acordo com o valor do índice em 2020 (0,7382). O quadro a seguir apresenta um comparativo entre a cidade de Ponta Grossa - PR e municípios paranaenses de mesmo porte segundo o Ipardes (2022):

Quadro 7 - Comparação do IPDM entre Ponta Grossa - PR e municípios paranaenses de mesmo porte no ano de 2020

MUNICÍPIO	DESEMPENHO MUNICIPAL	DESEMPENHO EDUCAÇÃO	DESEMPENHO SAÚDE	DESEMPENHO RENDA EMPREGO
Cascavel	0,8085	0,9108	0,8596	0,6550
Londrina	0,8051	0,9174	0,8680	0,6299
Maringá	0,8106	0,9203	0,8788	0,6326
Ponta Grossa	0,7382	0,8075	0,8140	0,5932

Fonte: IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Índice Ipardes de Desempenho Municipal**. Paraná: Ipardes, 2022c. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Indice-Ipardes-de-Desempenho-Municipal>. Acesso em: 12 out. 2022.

Organização: o autor.

A partir dos valores atribuídos para cada município em relação ao IPDM, percebe-se que embora o quadro 7 demonstra que a cidade de Ponta Grossa - PR evoluiu significativamente até o ano de 2020, quando comparada com municípios de mesmo porte, pode-se evidenciar que Ponta Grossa - PR apresentou valores

¹³ Municípios com IPDM: de 0 a <0,4 são considerados de baixo desempenho; de 0,4 a <0,6 com desempenho médio-baixo; de 0,6 a <0,8 com desempenho médio; de 0,8 a 1,0 com alto desempenho (IPARDES, 2018).

inferiores em toda a composição do indicador, principalmente no desempenho educação e renda/emprego, nos quais houve maior discrepância, o que contribui para que o IPDM do município seja menor em relação aos outros municípios.

Se faz necessário pontuar sobre o IPDM uma vez que esse indicador, diante suas potencialidades, permite avaliar e estabelecer parâmetros sobre a qualidade da educação municipal, a qual também é categoria de análise deste trabalho. É importante destacar o desempenho Educação¹⁴, o qual é constituído a partir da desagregação dos indicadores por níveis de ensino, ou seja: a educação infantil com peso de 20%, o ensino fundamental com 69% e ensino médio com peso de 11%, na composição do desempenho Educação. O ensino fundamental é a categoria que possui maior peso. É constituído de quatro variáveis: taxa de não distorção idade-série (10%); percentual de docentes com curso superior (13%); taxa de não abandono (16%); média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (30%) (IPARDES, 2018, p.07).

Em suma, pode-se observar diante os indicadores, de modo especial, aqueles que em sua composição contempla aspectos educacionais, a constante necessidade de melhorias e investimentos, bem como ampliar o acesso e a permanência do educando na escola, na rede municipal de educação básica ofertada no município de Ponta Grossa-PR, torna-se primordial para que possa alcançar o desenvolvimento de uma sociedade, pois “não é possível atingir um patamar razoável de desenvolvimento sem uma população minimamente educada, ou seja, sem que sua maioria tenha tido acesso à educação básica” (IPARDES, 2018, p. 06), para que se possa melhorar os índices apontados pelos indicadores.

Diante a contextualização realizada até o momento em relação a cidade de Ponta Grossa-PR, utilizando-se de indicadores sociais e socioeconômicos para compreender aspectos de diferentes dimensões, demonstrados pelos indicadores principalmente em relação ao âmbito educacional, o próximo item tem o objetivo de a descrever da rede pública municipal de ensino básico no município de Ponta Grossa - PR.

¹⁴ A fonte dos dados é o Ministério da Educação, cujos indicadores estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/i> ndicadores-educacionais e <http://portalideb.inep.gov.br> (IPARDES, 2018).

2.2 CONFIGURAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA - PR

Este item busca descrever dados sobre a rede pública municipal de ensino básico no município de Ponta Grossa-PR, com a perspectiva da educação pública municipal e gratuita. Dessa forma, não será abordada a discussão acerca da rede municipal de ensino básico particular, considerando o objeto de estudo apresentado na introdução deste trabalho.

Inicialmente é importante retomar a discussão acerca do PME, para entender como se pauta a educação no município. O Plano foi traçado na idealização da construção de uma escola pública, que movimenta-se na direção de todas as etapas e níveis da vida do educando na escola, perpassando pela perspectiva da inclusão, a qual é “entendida como um paradigma educacional, fundamentado no respeito aos direitos humanos, dentre os quais o direito de todos/as à educação escolar” (PONTA GROSSA, 2015b, p. 21), sendo esse o princípio essencial e fundamental que orienta a Educação Básica no município. Nesse intuito, o PME reafirma que “a escola inclusiva, possibilita reais oportunidades de acesso ao convívio e ao conhecimento, respeitando as diferenças, ao mesmo tempo em que se propõe em reduzir e/ou eliminar as barreiras (pressões e interferências) que levam à exclusão” (PONTA GROSSA, 2015b, p. 21).

Ainda nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR (SME) “reconhece a criança, enquanto sujeito social e histórico, detentora de direitos” (PONTA GROSSA, 2015b, p. 26), e reafirma essa concepção em sua política educacional municipal alicerçada “em um projeto educativo que busca promover o desenvolvimento da criança em todas as dimensões e potencialidades e que contribua para uma participação ativa e efetiva na sociedade” (PONTA GROSSA, 2015b, p. 26).

2.2.1 A Educação Básica no âmbito Municipal

Para compreender a educação básica à nível municipal, é preciso reiterar o que dispõe a LDBEN, pois a lei estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional (BRASIL, 1996). Dessa forma, o artigo 8, dispõe sobre a organização da educação nos três níveis de governo (nacional, estadual e municipal), especialmente em relação aos elementos estruturantes basilares, partindo dos sistemas para às escolas,

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (BRASIL, 1996).

Concomitante ao artigo citado, a disposição da educação básica, bem como ao que concerne ao município, a LDBEN em seu artigo 11 discorre sobre ao papel incumbido aos municípios em relação às responsabilidades e as atribuições do município para com a educação municipal, conforme pode ser observado a seguir:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; 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; VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003) (BRASIL, 1996).

No corpo do artigo 11 da LDBEN, aborda-se no inciso V, sobre a responsabilidade do município em ofertar e atuar prevalentemente na Educação Fundamental anos iniciais, e na Educação Infantil (creche e pré-escola), pertencendo ao Estado, ou seja, a rede estadual de ensino, a oferta de Ensino Fundamental anos Finais, bem como o Ensino Médio.

Ainda nesse sentido, em relação à faixa etária que compreende a educação básica obrigatória, essa é estabelecida pela Emenda Constitucional 059, de 11 novembro de 2009 (BRASIL, 2009), conforme a seguir:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 208.

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR) (BRASIL, 2009).

Conforme deliberação da EC 059/2009 (BRASIL, 2009), o ensino obrigatório é compreendido pela faixa etária dos 04 aos 17 anos. Dessa forma, em termos

organizacionais de ensino, no que tange à responsabilidade do município em relação a oferta da educação básica, a faixa etária sob incumbência do município compreende a faixa etária dos 04 aos 12 anos, que engloba a Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais. Sendo assim, “ao Governo Municipal coube a responsabilidade administrativa da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e ao Governo Estadual, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio” (PONTA GROSSA, 2015b, p. 32).

2.2.2 Os Níveis de Educação Básica

A Educação Infantil, segundo o PME, compreende a faixa etária de zero a cinco anos de idade. Para tal, a faixa etária de zero a três anos é atendida pela modalidade creche, e de quatro a cinco anos, a pré-escola, conforme o artigo 30 da LDBEN,

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;-II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a modalidade creche é ofertada, preferencialmente, no município em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), enquanto a pré-escola é ofertada tanto em CMEIs quanto em Escolas (PONTA GROSSA, 2015b, p. 26-29).

A Educação Fundamental de acordo com o PME, compreende a faixa etária dos 6 aos 12 anos de idade, equivalentes do 1º ao 5º ano, sendo ofertado em escolas de tempo parcial e integral¹⁵ (PONTA GROSSA, 2015b, p.34).

A partir das especificidades dos níveis de ensino pontuados, em seguida é apresentado o atendimento geral da rede municipal de ensino considerando todos os níveis de ensino, em que é de responsabilidade do município, conforme é demonstrado no quadro a seguir:

¹⁵ A implantação, ainda que gradativa, das escolas da Rede Municipal em Tempo Integral, como política educacional se deu a partir de 2013 através do Decreto Municipal 7.952 de 05 de novembro de 2013 (PONTA GROSSA, 2015b, p.35)

Quadro 8 - Atendimento geral da rede de ensino municipal do município de Ponta Grossa-PR

EDUCAÇÃO INFANTIL	Berçário	INF I	INF II	INF III	INF IV	INF V	TOTAL
Em CMEIs	39	472	1.243	2.146	2.451	1.917	8.268
Em Escolas	08	51	108	173	981	1.515	2.836
Em CEIs	0	45	56	47	0	0	148
	Creche - total: 4.388				Pré escola - total: 6.864		11.252
ENSINO FUNDAMENTAL							
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	TOTAL	
	2.937	4.216	4.013	4.197	4.195	19.558	
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS							772
TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS PELA REDE							31.582

Fonte: PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Dados Estatísticos: Atendimento geral da Rede.** Ponta Grossa: SME, 2022a. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/CONSOLIDADO_DE_MAIO.pdf>. Acesso 12 out 2022.

Nota: Não foi considerado o atendimento pelo Ensino de Jovens e Adultos (EJA) por não se tratar do público alvo deste trabalho. Dados estatísticos fornecidos pelo site da SME em relação a maio de 2022.

Organização: o autor.

Percebe-se através do quadro 8, que em relação a educação infantil o maior quantitativo de crianças atendidas pela rede situa-se nos CMEIs, desde o berçário até o Infantil IV com 8.268 matrículas, seguidas de 2.836 matriculadas em escolas e 148 em Centros de Educação Infantil (CEIs). Dessa forma, a modalidade creche contempla o atendimento de 4.388 crianças, enquanto a pré-escola tem 6.864 matrículas.

Cabe esclarecer que as matrículas em unidades escolares, são realizadas de acordo com a linha de corte, conforme dispõe o artigo 2 da Resolução nº 2, de 09 de outubro de 2018:

Art. 2º A data de corte etário vigente em todo o território nacional, para todas as redes e instituições de ensino, públicas e privadas, para matrícula inicial na Educação Infantil aos 4 (quatro) anos de idade, e no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade, é aquela definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos completos ou a completar até 31 de março do ano em que se realiza a matrícula (BRASIL, 2018).

As turmas de educação infantil, ensino não-obrigatório, compreendem a faixa etária dos 07 meses aos 3 anos, dispostos nas turmas de: Berçário, Infantil I, Infantil II e Infantil III, de acordo com o corte etário. O mesmo é válido para as turmas da educação infantil ensino-obrigatório, que englobam as turmas de Infantil IV e V, e para o ensino fundamental anos iniciais, sendo estas dispostas da seguinte forma: 1º ano compreende a classe de 06 anos; 2º ano a classe de 7 anos; 3º ano a classe de 8 anos; 4º ano a classe de 9 anos; e o 5º ano a classe de 10 anos (PONTA GROSSA, 2015b, p. 31).

O município, para dar conta da demanda, conta com parcerias com 02 CEIs, sendo eles: o CEI Nossa Senhora de Fátima, localizado na região da Vila Estrela, e o CEI Sagrados Corações localizado na região do Boa Vista, ofertando atendimento para crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

Em relação ao ensino fundamental, apresenta um total de 19.558 matrículas escolares, distribuídas nas turmas do 1º ao 5º, que compreendem as séries iniciais do ensino fundamental.

Para dar conta do atendimento de todo o público em idade escolar, seja no âmbito do ensino não obrigatório, quanto para o ensino obrigatório, a cidade de Ponta Grossa conta com 82 escolas municipais e 66 CMEIS, conforme o quadro a seguir:

Quadro 9 - Quantitativo de Escolas e CMEIs da rede municipal de ensino de acordo com os bairros do município de Ponta Grossa - PR

(continua)

BAIRRO	QUANTIDADE DE ESCOLAS	QUANTIDADE DE CMEIS
Jardim Carvalho	06	02
Cará Cará	08	09
Neves	08	05
Boa Vista	08	04
Colônia Dona Luíza	06	06
Ronda	03	02
Contorno	08	09
Chapada	11	09
Periquitos	-	02

Olarias	03	02
Uvaranas	11	08
Órfãs	02	02
Oficinas	04	03
Nova Rússia	04	03
TOTAL	82	66

Fonte: PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Ponta Grossa. **Dados Estatísticos: Unidades Escolares por Região.** Ponta Grossa: SME, 2022b. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/REGIOES_ESCOLAS__CMEIS_atualizadas.pdf>. Acesso em 12 out 2022.

Organização: o autor.

A partir da interpretação do quadro 9, percebe-se que um dos bairros com maior número de escolas e CMEIs é o bairro Uvaranas, com uma população estimada de 44.450, englobando 19 unidades de educação em sua territorialidade. Na sequência, aparece o bairro Contorno, com população estimada de 28.386 habitantes, contemplando 17 unidades escolares distribuídas em sua totalidade, e em terceiro lugar, o bairro Cará Cará, com população estimada de 24.968 habitantes, com um conglomerado de 17 unidades escolares (PORTAL POPULAÇÃO.NET, 2022).

Outra particularidade do município é com relação a quantidade de Distritos, ao todo são 04 e todos dispõem de escolas em sua territorialidade, conforme apresenta o quadro 10:

Quadro 10 - Quantitativo de Escolas da rede municipal de ensino em relação aos Distritos do município de Ponta Grossa-PR

DISTRITO	LOCALIDADE	QUANTIDADE DE ESCOLAS
Guaragi	Guaragi	01
Uvaia	Pinheirinhos	01
Itaiacoca	Cerrado Verde	01
Itaiacoca	Biscaia	01
Parque Vila Velha	Jd. Novo Vila Velha	01
TOTAL		05

Fonte: PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Ponta Grossa. **Dados Estatísticos: Unidades Escolares por Região.** Ponta Grossa: SME, 2022b. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/REGIOES_ESCOLAS__CMEIS_atualizadas.pdf>. Acesso em 12 out 2022.

Organização: o autor.

Em relação a oferta do ensino nas unidades escolares na perspectiva da educação especial inclusiva, a educação básica ofertada no município de Ponta Grossa - PR, cumpre o que dispõe o inciso III do artigo 04 da LDBEN;

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) [...] (BRASIL, 1996).

Ainda no artigo supracitado, verifica-se que o público alvo da educação especial são os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Concomitante ao que expressa a concepção,

a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

No ano de 2020, é promulgada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida, através da assinatura do Decreto o 10.502, de 30 de Setembro de 2020, que discorre sobre o direito à educação, visando a permanência e o acesso da população alvo da educação especial nas diferentes modalidades de escolas (BRASIL, 2020a, p. 10). Dessa forma,

reafirma o direito não apenas de matrícula, mas de permanência e de aprendizagem exitosa para todos os educandos nas escolas regulares, caso seja esta a escolha. Isso quer dizer que a garantia da matrícula nas escolas regulares continua sendo direito irrevogável dos educandos e das famílias que por ela optarem e que esse direito deve ser atendido com qualidade. Mas essa PNEE afirma, também, que a matrícula em classes e escolas especializadas, ou classes e escolas bilíngues de surdos, é igualmente direito que deve ser oferecido aos educandos que não se beneficiarem das escolas regulares, em atenção à opção primeiramente do educando, na medida em que este é capaz de se expressar, e também à opção de sua família.(BRASIL, 2020a, p. 41).

Nesse contexto, e diante das normativas apresentadas, o PME do município de Ponta Grossa-PR esclarece, na mesma perspectiva, sobre a oferta do ensino

para o público da educação especial, garantindo condições de acesso e permanência para o educando no ambiente escolar,

os sistemas de ensino devem se organizar para oferecer aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação, além do acesso e da permanência na escola, os serviços educacionais que forem necessários para garantir a aprendizagem e o êxito escolar. Dessa forma, atender a todos/as e corresponder às suas necessidades de aprendizagem torna-se um desafio para os sistemas educacionais (PONTA GROSSA, 2015b, p. 48).

O município efetiva a legislação vigente referente a educação especial, na rede municipal de ensino básico diante o que pressupõe o Decreto nº 7.225 de 09 de maio de 2013 sobre a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), na rede municipal de ensino (PONTA GROSSA, 2013). De acordo com o PME, o trabalho a ser desenvolvido nas SRM tem como objetivo:

- I – A promoção de condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, através de apoio especializado e recursos pedagógicos, de acordo com as necessidades individuais dos/as estudantes.
- II – A garantia da transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.
- III – A confecção e a utilização de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem (PONTA GROSSA, 2015b, p. 49).

Para tal, a rede municipal de ensino básico dispõe de 43 salas de SRM, para atender o público alvo da educação especial, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental anos iniciais (PONTA GROSSA, 2015b, p. 49), sendo atendidos 772 alunos, conforme demonstra o quadro 8. Nesse intuito, é uma das metas do PME, no que se refere à inclusão, a Meta 4 tem como pressuposto:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional 76 especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PONTA GROSSA, 2015b, p. 75).

O município conta com duas Instituições Especializadas, no que se refere a educação especial: “uma que oferece atendimento complementar às pessoas cegas ou com baixa visão e outra que atende às necessidades de pessoas com lesão

labiopalatal; seis Escolas de Educação Básica Modalidade Educação Especial e uma Escola de Educação Bilíngue para Surdos” (PONTA GROSSA, 2015b, p. 49).

2.2.3 A Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa - Pr

A estrutura organizacional da SME, da gestão 2021 - 2024, é descrita a seguir de forma direcionada a fim de facilitar o entendimento, e para que se tenha clareza de sua organização, destacando os Conselhos, as Assessorias, e as Superintendências. Em relação aos Conselhos, têm-se o:

Conselho de Alimentação Escolar: de acordo com com a Resolução nº 06 de, 08 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b) do Ministério da Educação, o Conselho de Alimentação Escolar tem como funções:

O Conselho de Alimentação Escolar (CAE) é um órgão colegiado de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento, instituído no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, composto por, no mínimo, 7 (sete) membros titulares e seus respectivos suplentes, sendo, representantes do Poder Executivo, trabalhadores da educação e discentes, entidades civis e pais de alunos. Os CAEs têm como principal função zelar pela concretização da alimentação escolar de qualidade, por meio da fiscalização dos recursos públicos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que complementa o recurso dos Estados, Distrito Federal e Municípios, para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE (BRASIL, 2020b).

Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb: segundo o Ministério da Educação, este Conselho tem como função:

O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb é um colegiado, cuja função principal, segundo o art. 24 da Lei nº 11.494/2007, é proceder ao acompanhamento e controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo, no âmbito de cada esfera Municipal, Estadual ou Federal. O Conselho não é uma unidade administrativa do Governo, assim, sua ação deve ser independente e, ao mesmo tempo, harmônica com os órgãos da Administração Pública local (BRASIL, 2022e)

Conselho Municipal de Educação: de acordo com a Lei Municipal nº 10.593 de 20, de junho de 2011 (PONTA GROSSA, 2011), o Conselho Municipal de Educação tem as seguintes funções:

DELIBERATIVA: Deliberar sobre as questões educacionais do Sistema Municipal de Ensino. - NORMATIVA: Fixar normas gerais para o Sistema

Mun. Ensino. - CONSULTIVA: Responder consultas e/ou recursos sobre matérias educacionais no âmbito do Sistema Municipal. - PROPOSITIVA: Propor sugestões para a definição das políticas e planejamentos educacionais. - MOBILIZADORA: Mobilizar a sociedade para a sua participação, nas questões educacionais do município. - FISCALIZADORA: Fiscalizar as ações e o cumprimento das normas educacionais pelo Poder Executivo e das instituições de ensino vinculadas ao Sistema Municipal. (PONTA GROSSA, 2011).

Em relação às Assessorias¹⁶, têm-se: Assessoria de Gabinete; Assessoria de Comunicação; Assessoria de Transporte e Assessoria Jurídico, de acordo com as especificidades de cada uma a seguir:

Assessoria de Gabinete: tem como atribuições assessorar o Secretário em assuntos de ordem técnico-pedagógico e administrativo, no âmbito educacional;

Assessoria de Comunicação: tem como atribuições realizar a divulgação das ações da Secretaria Municipal de Educação, sobre fatos, eventos e informações sobre as atividades das unidades escolares.

Assessoria de Transporte Escolar: tem como função viabilizar o transporte escolar para a rede municipal de ensino.

Assessoria Jurídico: tem como atribuições realizar formações e orientações aos docentes e equipes gestoras no que se refere a atuação e prevenção de demandas judiciais. Atuação em sindicâncias, processos administrativos, averiguações e diligências prévias nas instituições de ensino municipal.

Em relação às Superintendências, têm-se a: Superintendência de Ensino, a Superintendência Administrativa e a Superintendência Financeira, conforme descritas a seguir:

Superintendência de Ensino: trata do processo de gerência do Ensino Infantil; do Ensino Fundamental; da Gestão Escolar; da Estrutura e Funcionamento de Dados Estatísticos; da Formação dos Profissionais de Educação e da Educação Especial. Essa Superintendência também compreende a Divisão de Assuntos dos Direitos da Criança, na qual o Serviço Social Escolar está lotado; a Seção de Expediente e Recebimento de Processos e a Seção de Ouvidoria Escolar.

Superintendência Administrativa: trata do processo de gerência da Alimentação Escolar; de Transporte; de Gestão de Pessoas; de Técnica de Recursos Humanos e da Gestão Administrativa Escolar. Situa-se também nesta Superintendência a Divisão de Liquidação; a Divisão de Processos Administrativos e

¹⁶ As informações sobre as Assessorias e Superintendências foram fornecidas internamente pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR (SME).

a Coordenação de Contratos e dos Programas do Fundo Nacional da Educação (FNDE).

Superintendência Financeira: trata do processo de gerência do Controle Financeiro e de Convênios e Descentralização de Recursos.

Diante da descrição tecida, tendo em vista a temática deste trabalho, que são as demandas para o Serviço Social inserido na rede municipal de ensino básico, a figura a seguir visa destacá-lo, como parte integrante da Superintendência de Ensino, na Divisão de Assuntos dos Direitos da Criança, conforme a figura 9.

Figura 9 - O Serviço Social na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR



Fonte: Adaptado de: PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Organograma: gestão 2021-2024.** Ponta Grossa: SME, 2022c. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/organograma-sme-2021-a-2021/>. Acesso em: 19 out. 2022

Nota: a figura é um recorte do organograma disponibilizado pelo site do Portal PMPG/SME, da gestão 2021 - 2024, com intuito de situar o Serviço Social no organograma na Divisão de Assuntos dos Direitos da Criança.

Dessa forma, descreve-se a estrutura organizacional da SME. Utilizou-se de uma descrição focalizada em virtude da dificuldade de se conseguir realizar um recorte da imagem disponibilizada de forma online¹⁷ no próprio site da SME, devido a baixa resolutividade da imagem.

Sendo assim, após a contextualização do município de Ponta Grossa-PR, seguido da descrição da rede pública municipal de ensino, o próximo capítulo abordará a discussão acerca da concepção de Rede de Proteção e Intersetorialidade, seguido da apresentação dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas, referentes às percepções que os profissionais têm em

¹⁷ Para fins de conferência e melhor entendimento da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, pode-se acessar de forma online pelo site: <http://sme.pontagrossa.pr.gov.br/organograma-sme-2021-a-2021/>.

relação às demandas que aparecem no cenário escolar e culminam no trabalho interdisciplinar a partir da Intersetorialidade de políticas públicas.

CAPÍTULO 3 - AS DEMANDAS PARA O SERVIÇO SOCIAL ESCOLAR A PARTIR DA INTERSETORIALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar as demandas das unidades escolares da rede pública municipal de ensino do município de Ponta Grossa - PR, segundo a percepção dos sujeitos participantes da pesquisa, e como essas demandas necessitam de um trabalho em rede numa perspectiva intersetorial, a partir de uma rede setorial.

Para tal, inicialmente procura-se discutir sobre as relações entre as concepções de Intersectorialidade, Interdisciplinaridade e Rede de Proteção, na sequência apresenta-se a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, e por fim discute-se os dados obtidos por pesquisa empírica, por meio de entrevista semiestruturada, seguida da análise de conteúdo a partir de análise categorial.

3.1 AS RELAÇÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES DE INTERSETORIALIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E REDES DE PROTEÇÃO

Segundo Pereira (2014), o termo Intersectorialidade vem ganhando destaque na cena contemporânea, devido sua vasta gama de significados aliada às várias possibilidades de aplicabilidade.

Para a autora, o termo aparece em ascensão e desperta interesses tanto intelectuais quanto políticos, especialmente no campo das políticas sociais públicas. Tal fato deve-se à sua particularidade em relação ao seu reconhecimento diante das relações entre “setores” (PEREIRA, 2014, p. 23), que por sua vez, implicam em mudanças relativas tanto no âmbito da gestão e nos impactos dessas políticas, repercutindo ainda na ampliação da democracia e também da cidadania social. Nessa perspectiva,

além de princípio ou paradigma norteador, a intersectorialidade tem sido considerada como: uma nova lógica de gestão, que transcende um único “setor” da política social; e/ou uma estratégia política de articulação entre “setores” sociais diversos e especializados. Além disso, relacionada à condição de estratégia, a intersectorialidade também é entendida como: instrumento de otimização de saberes; competências e relações sinérgicas, em prol de um objetivo comum; e prática social compartilhada, que requer pesquisa, planejamento e avaliação para a realização de ações conjuntas (PEREIRA, 2014, p. 23).

De acordo com Pereira (2014), a intersetorialidade é essencial na articulação das políticas sociais, pois segundo Titmuss (1991, apud PEREIRA, 2014, p. 24) “a política social não se dá no vácuo e nem é desfalcada de relações”. Nesse sentido, a relação intelectual e político é substancial ao “exame da sociedade como um todo no conjunto de variados aspectos [históricos, culturais] sociais, econômicos e políticos” (TITMUSS, 1991, p. 16, apud PEREIRA, 2014, p. 24).

Dessa forma, compreende-se que o termo política é carregado de complexidade e contraditoriedades, pois a “complexidade e a multidimensionalidade das necessidades humanas e sociais atendidas por políticas sociais setoriais demandam novas práticas a fim de superar a fragmentação na formulação e na gestão das políticas sociais” (JUNQUEIRA *et al.*, 2016, p. 174).

Para Yazbek (2014) a intersetorialidade pode ser compreendida como uma nova forma de gestão de políticas públicas, que por sua vez, relaciona-se essencialmente ao enfrentamento de situações concretas. Nesse pensamento, nota-se que a articulação entre políticas públicas através do desenvolvimento de ações conjuntas, referentes à Proteção Social, viabilizam a inclusão e o enfrentamento de desigualdades sociais, uma vez que ações integradas aspiram a superação da fragmentação aos anseios dos sujeitos sociais.

Por atender interesses opostos, as políticas sociais necessitam de uma dedicação mais incrementada de saberes em relação aos rumos dessa política, uma vez “que não condiz com a ideia pragmática de mera provisão, ato governamental, receita técnica ou decisões tomadas pelo Estado e alocadas verticalmente na sociedade”, necessitando de ações estratégicas interligadas dialeticamente¹⁸ (PEREIRA, 2014, p. 24).

Destarte, Pereira (2014), salienta que a intersetorialidade “como a política social, possui identidade complexa e, talvez por isso, as duas se afinem” (PEREIRA, 2014, p. 24).

Nascimento (2010), Junqueira (2004, 2000) e Inojosa (1998) argumentam que:

¹⁸ É pela perspectiva dialética, e não linear, ou meramente agregadora, que a intersetorialidade das políticas sociais deve ser pautar, caso queira ser fiel à realidade - que por natureza, é dialeticamente histórica, contraditória e totalizante - e não pretenda transformar decisões políticas efetivamente conflituosas, em neutras prescrições administrativas (PEREIRA, 2014, p. 24).

a intersetorialidade pode ser definida como a integração de diversos saberes e experiências de diferentes sujeitos e serviços sociais, que contribuem nas decisões e processos administrativos para o enfrentamento de problemas complexos, com ações dirigidas aos interesses coletivos, a fim de melhorar a eficiência da gestão política e dos serviços (NASCIMENTO, 2010; JUNQUEIRA 2004,2000; INOJOSA, 1998, apud JUNQUEIRA *et al.*, 2016, p. 175).

Inojosa (2001 apud JUNQUEIRA *et al.*, 2016) esclarece que a intersetorialidade dispõe de um conjunto articulado de saberes, pois “[...] atuar com ações intersetoriais compreende o envolvimento de diversos atores, sujeitos e serviços sociais, por meio de saberes, poderes e vantagens, na busca por identificar soluções para problemas que permeiam a multidimensionalidade das necessidades humanas” (INOJOSA, 2001, apud JUNQUEIRA *et al.*, 2016, p. 175).

Para que o trabalho possa ser realizado de forma intersetorial, precisa ir além da mera relação setorial, ou seja, se faz necessário a articulação de diversos setores ou segmentos numa perspectiva de trabalho interdisciplinar, que tem por característica dialogar entre vários saberes a fim de alcançar resultados “sinérgicos” (INOJOSA, 2001, p. 105), ou seja, sinérgico no sentido de reunir uma ação conjunta de forças simultâneas e saberes. Dessa forma “a articulação de saberes e experiências para a solução sinérgica de problemas complexos” (INOJOSA, 2001, p. 103).

Nessa mesma toada, Pereira (2014) argumenta que para compreender a intersetorialidade, não se pode distanciar-se da interdisciplinaridade, ou seja,

é partindo da visão interdisciplinar que a intersetorialidade das políticas sociais deve ser tratada; mas, com uma ressalva a título de esclarecimento: os denominados “setores”, que devem se interligar, não são propriamente “setores”, mas políticas particulares, ou especiais, com seus movimentos concretos e contradições específicas, porém dotadas de problemática e lógica comuns - e de interpenetrações irrecusáveis. Como cada política é um conjunto de decisões e ações, resultante de relações conflituosas entre interesses contrários, que extrapolam seus pseudo-perímetros setoriais, fica claro que a intersetorialidade é a representação objetivada da unidade dessas decisões e ações (PEREIRA, 2014, p.37).

Partindo dos pressupostos sustentados por Inojosa (2001) e Pereira (2014) anteriormente, em que as relações intersetoriais precisam ir além da simples relação setorial, se faz necessário pontuar sobre o conceito de Interdisciplinaridade, que por sua vez relaciona-se com a construção de saberes. Japiassu (1976) salienta que a interdisciplinaridade apresenta-se em potencial quando

conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se nos encontram diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Onde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar, a cada uma, seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Consoante ao que coloca Japiassu (1976), nota-se que a interdisciplinaridade perpassa por diversos ramos do conhecimento, ou do saber, com a premissa de subsidiar ações num viés de integralidade, a partir do pensamento em conjunto de vários saberes e experiências.

Da mesma forma, Pereira (1992, apud PEREIRA, 2014) corrobora com a afirmação, no sentido de que “a interdisciplinaridade sugere, pois, relação de reciprocidade entre saberes distintos, com suas contradições específicas e inerentes, tendo em vista à recomposição da unidade segmentada do conhecimento, que, na realidade, não é compartimentalizado” (PEREIRA, 1992, apud PEREIRA, 2014, p. 36).

Junqueira *et al.* (2016) reforça a ideia que para que se efetive o trabalho intersetorial é necessário “delimitar e compreender as especificidades dos conceitos que explicitam a intersetorialidade são ações que permitirão a identificação dos diversos alcances da integração intersetorial” (JUNQUEIRA *et al.*, 2016, p. 176).

A Intersetorialidade pela ótica dos autores Junqueira e Inojosa (1997), transpassa num viés de totalidade, no sentido de se trabalhar numa perspectiva de integração entre as políticas públicas, focalizando as necessidades individuais e coletivas da população. Assim, “a definição de intersetorialidade vai além das políticas sociais, em razão de sua interface com outras dimensões das relações e dos diversos segmentos sociais” (JUNQUEIRA, 1998 apud JUNQUEIRA *et al.*, 2016, p. 177).

Bourguignon (2007), esclarece que a intersetorialidade “trata-se da articulação entre as políticas públicas através do desenvolvimento de ações conjuntas destinadas à proteção, a inclusão e promoção da família vítima do processo de exclusão social” (BOURGUIGNON, 2007, p. 246). Nesse mesmo sentido, Yasbek (2014) amplia a discussão ao argumentar que a essência da

intersetorialidade visa a integralização das ações numa perspectiva de redes, de modo a objetivar a proteção social.

Nesse contexto, percebe-se que a intersetorialidade pressupõe o trabalho em rede. Pois, para Junqueira (2000) existe uma relação entre redes e intersetorialidade, uma vez que através das “redes os objetivos são definidos coletivamente, entre pessoas e instituições, ao propor acordos de cooperação, ao se articularem na busca de soluções intersetoriais” (JUNQUEIRA, 2000, p. 43).

Neste seguimento, o mesmo é discutido por Pereira e Teixeira (2013), de modo semelhante ao que se compreende sobre a relação existente entre o trabalho em rede na perspectiva da intersetorialidade das políticas públicas. Nesse intuito, a

intersetorialidade surge ligada ao conceito de rede, a qual emerge como uma nova concepção de gestão contrária à setorização e à especialização, propondo, por outro lado, integração, articulação dos saberes e dos serviços ou mesmo a formação de redes de parcerias entre os sujeitos coletivos no atendimento às demandas dos cidadãos. [...] a descentralização estabeleceu-se como categoria precursora da intersetorialidade, pois, na medida em que ela propõe transferência de poder, especialmente para o nível municipal, a intersetorialidade aparece como uma estratégia de gestão integrada para a abordagem dos problemas sociais, respeitando a autonomia de cada ator envolvido no processo (PEREIRA; TEIXEIRA, 2013, p. 121-122).

Conforme o exposto, a intersetorialidade estabelece uma relação direta com o conceito de rede, perpassando por uma integração de saberes com um objetivo em comum em atender as necessidades dos diferentes segmentos sociais, evitando a fragmentação das ações, visando a integração. Pois “a intersetorialidade articulada nas redes é requisitada para atender a demanda de integração, por meio das redes e parcerias, como uma estratégia de gestão que integra, amplia e descentraliza o atendimento das políticas sociais” (PEREIRA; TEIXEIRA, 2013, p.122).

Até o momento, buscou-se pontuar o entendimento sobre intersetorialidade a partir do que argumentam os autores acima citados. Mas, para que se possa entender claramente a concepção de intersetorialidade, observa-se que se faz necessário compreender a concepção de redes, uma vez que os conceitos não se dissociam. Dessa forma, a partir de agora, busca-se sintetizar o conceito de redes.

Isto posto, Houaiss (2001, apud GUARÁ *et al.*, 2010, p. 14) aponta em termos etimológicos que a palavra “rede” é oriunda do latim *rete*, *retis*, com

significado de “teia (de aranha); rede, laço; sedução” (HOUAISS, 2001, apud GUARÁ *et al.*, 2010, p. 14).

De modo semelhante, Bourguignon (2007) discorre que “o termo rede sugere a ideia de articulação, conexão, vínculos, ações complementares, relações horizontais entre parceiros, interdependência de serviços para garantir a integralidade da atenção aos segmentos sociais vulnerabilizados ou em situação de risco social e pessoal (BOURGUIGNON, 2007, p. 248).

A partir do que discute Bourguignon (2007), percebe-se que o conceito de redes pressupõe uma articulação entre diversos serviços visando atender integralmente as mazelas sociais. Concomitante a tal concepção, Guará (1998 apud YASBEK, 2014, p. 98), afirma que:

O termo rede sugere a ideia de articulação, conexão, vínculos, ações complementares, relações horizontais entre parceiros, interdependência de serviços para garantir a integralidade da atenção aos segmentos sociais vulnerabilizados ou em situação de risco social e pessoal.” [...] “uma rede pode ser o resultado do processo de agregação de várias organizações afins em torno de um interesse comum, seja na prestação de serviços, seja na produção de bens. (GUARÁ, 1998 apud YAZBEK, 2014, p. 98).

Destarte, trabalhar numa perspectiva de rede, haja vista as diversas expressões da questão social que podem aparecer diante os segmentos mais vulneráveis, mais frágeis, “significa apostar em relações humanas articuladas entre pessoas e grupos que, no debate das diferenças, possam ajustar intenções mais coletivas e produtivas para todos” (GUARÁ *et al.*, 2010, p. 15).

Não obstante, Guará *et al.* (2010) classifica as várias tipologias de redes, haja vista que tal classificação transcende a dinâmica das redes visando um melhor esclarecimento quanto às melhorias das práticas institucionais, e ao atendimento dos anseios dos sujeitos sociais.

Parafraseando Guará *et al.* (2010) pensar políticas públicas através de uma ótica setorial para compreender e realizar ações que almejam alcançar as diversas necessidades dos sujeitos que perpassam situações de vulnerabilidade social, seja pela ausência ou insuficiência de renda, o não acesso a serviços entre as diferentes políticas públicas e sociais, o trabalho informal, não é a melhor forma para se conseguir atender todas as necessidades. Nesse intuito, tratar políticas públicas numa perspectiva setorial, pode levar a um trabalho fragmentado e parcial (GUARÁ *et al.*, 2010, p. 14).

Embora seja de responsabilidade do Estado formular e garantir políticas públicas para a sociedade, esse trabalho também é realizado em conjunto com sociedade, especialmente através das relações familiares e com própria comunidade, ou seja,

a proteção social não está circunscrita apenas ao âmbito do Estado e apresenta-se originariamente nas relações da família e comunidade. Não obstante, o Estado tem entre suas responsabilidades fundamentais a de oferecer políticas sociais que garantam a proteção social como direito e deve fazê-lo em conjunto com a sociedade promovendo ações que focalizam as pessoas, as famílias e os grupos sociais que se encontram em situação de vulnerabilidade social (GUARÁ, *et al.*, 2010, p. 14).

Entretanto, para que direitos sociais sejam garantidos por parte do Estado, através de políticas públicas, é imprescindível a articulação do trabalho de forma intersetorial, no âmbito das redes de proteção social. Quanto a isso, Miotto (2002), afirma que,

o Trabalho com Redes é utilizado como uma estratégia de intervenção capaz de atender às mais diversas demandas, cujo objetivo é buscar e encontrar soluções para elas, fora dos serviços, através de um processo de delegação de responsabilidades. (MIOTTO, 2002, p. 56).

Dessa forma, o quadro a seguir apresenta a classificação proposta por Guará *et al.* (2010), no que se refere às redes de proteção social, seja no âmbito territorial, como as redes primárias; as redes de serviços sociocomunitários, redes sociais movimentalistas, redes setoriais públicas ou redes privadas.

Bourguignon (2007), salienta que se faz necessário acrescentar outras duas tipologias de rede à classificação de Guará *et al.* (2010), haja vista que estas outras tornam-se oportunas por possibilitar uma melhor capacidade de articulação com as já caracterizadas por Guará *et al.* (2010), visto a dinamicidade das relações sociais, como é o caso das redes regionais e das redes intersetoriais, uma vez que “a perspectiva intersetorial implica o planejamento com base regional” (INOJOSA, 2001, p.107).

A seguir, apresenta-se a classificação quanto às topologias de rede de proteção social, de acordo com Bourguignon (2007, p. 249):

Quadro 11 - Classificação quanto às tipologias de redes de proteção social

TIPOLOGIAS DE REDE
REDES PRIMÁRIAS OU DE PROTEÇÃO ESPONTÂNEA: são aquelas constituídas a partir do estabelecimento de relações afetivas, entre núcleos familiares, vizinhos e comunidade. São mais evidentes em segmentos sociais com maior vulnerabilidade, risco social e pessoal, numa perspectiva de solidariedade e afetividade, bem como na reciprocidade.
REDES DE SERVIÇOS SOCIOCOMUNITÁRIOS: são aquelas construídas a partir de relações microterritoriais, no sentido dos sujeitos sociais sentirem-se pertencentes ao território. São baseadas na perspectiva de ações de solidariedade e acolhimento. Sendo oferecidos serviços de ajuda, serviços e programas não ofertados pelas políticas sociais, preenchendo lacunas do por parte do Estado.
REDES SOCIAIS MOVIMENTALISTAS: são aquelas que configuraram-se a partir de movimentos sociais que visam a defesa de direitos, bem como a luta por qualidade de vida.
REDES SETORIAIS PÚBLICAS: são aquelas que tem por objetivo prestar serviços específicos ou especializados no que se refere às obrigações e deveres do Estado, no âmbito da educação, da saúde, da assistência social, da habitação, entre outras..
REDE PRIVADA: são aquelas que oferecem serviços no âmbito da educação, da saúde, habitação, para aqueles que podem pagar por eles.
REDES REGIONAIS: são aquelas constituídas a partir de relações entre municípios, e pelas diversas possibilidades de articulação entre as várias áreas das políticas públicas.
REDES INTERSETORIAIS: são aquelas que visam a articulação entre organizações governamentais e não governamentais, informais, de comunidades, de profissionais, de serviços, de programas sociais, do setor privado, setoriais, que tem por especificidade a garantia de integralidade ao atendimento das demandas emergentes dos segmentos sociais em situação de vulnerabilidade, risco social e pessoal.

Fonte: BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **A concepção de Rede Intersetorial de Atendimento à Criança e Adolescente.** In: LAVORATTI, Cleide.; GALLO, Alex Eduardo e outros. (org). Programa de capacitação permanente na área da infância e adolescência: o germinar de uma experiência coletiva. Ponta Grossa, Ed: UEPG, 350p., 2007.

Conforme as concepções de Guarά *et al.* (2010) e Bourguignon (2007), percebe-se que as várias tipologias de rede perpassam tanto através do espaço local, do âmbito familiar, de movimentos sociais, quanto no âmbito privado, com o objetivo de garantir proteção social.

No entanto, tratando de modo especial as redes intersetoriais, tema deste trabalho, observa-se que tais redes primam pela integralidade das ações para o atendimento da população vulnerável, visando viabilizar a proteção social. Uma vez que a,

intersectorialidade incorpora a idéia de integração, de território, de equidade, enfim dos direitos sociais; é uma nova maneira de abordar os problemas sociais [...]. A ação intersectorial é um processo de aprendizagem e de determinação dos sujeitos, que deve resultar em uma gestão integrada, capaz de responder com eficácia à solução dos problemas da população de um determinado território [...]. A intersectorialidade constitui uma concepção que deve informar uma nova maneira de planejar, executar e controlar a prestação de serviços, para garantir um acesso igual dos desiguais. Isso

significa alterar toda a forma de articulação dos diversos segmentos da organização governamental e dos seus interesses (JUNQUEIRA, 2004, p. 27).

Em consonância ao que discorre Junqueira (2004), acerca da intersectorialidade, nota-se que esta é uma das maneiras mais eficientes no que se refere em propiciar ações em conjunto com diversos atores das redes de proteção social ou no âmbito das relações interdisciplinares, em que em ambas as situações busca-se atender as necessidades das populações em situação de vulnerabilidade e risco social ou pessoal, primando pela integralidade das ações, na busca por atender tais demandas.

Dessa forma, o conjunto intersectorialidade, interdisciplinaridade, e redes pressupõe a articulação essencial entre as diferentes política públicas, a fim de amenizar e/ou responder às necessidades, às demandas e expectativas dos segmentos sociais, diminuindo a fragmentação de ações, uma vez que pressupõe ações num viés de horizontalidade e integralidade.

Cabe esclarecer, mediante toda a teoria apresentada e a classificação de redes, que a rede pública municipal de ensino básico do município de Ponta Grossa - PR, constitui-se de uma rede setorial, por estar dentro de uma política pública específica. No entanto, as demandas decorrentes que se apresentam na rede municipal exigem um trabalho voltado para a intersectorialidade, ou seja, analisa-se a rede setorial, porém as demandas precisam ser tratadas a partir da intersectorialidade das políticas públicas.

Isto posto, o próximo tópico tem como objetivo descrever a caracterização dos sujeitos que participaram desta pesquisa. Posteriormente, é apresentada a análise de conteúdo, a partir de análise categorial, em torno das categorias de análise construídas por pesquisa empírica, na premissa de compreender as demandas para o Serviço Social inserido na rede municipal de ensino básico do município de Ponta Grossa - PR, considerando apenas as unidades escolares da rede pública.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram: uma assessora pedagógica do ensino fundamental; uma assessora pedagógica da Educação Especial Inclusiva; uma estagiária de Serviço Social Escolar; e a assistente social do

Serviço Social Escolar, que atuam na SME e recebem as demandas dos CMEIs e das Escolas do município, e são descritos no quadro a seguir:

Quadro 12 - Relação dos Sujeitos Participantes da pesquisa de TCC

CÓDIGO	SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
A.P	Profissional Pedagoga, formada em Pedagogia pela UEPG, com especialização em Educação Infantil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação. Atualmente lotada na SME.
A.P.E.E.I	Profissional Pedagoga, formada em Pedagogia pela UEPG, com especializações em: Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Educação Especial Inclusiva e Neuropsicopedagogia Clínica. Tem experiência na área de educação, atuando há mais de 25 anos. Atualmente lotada na SME.
E.S.S	Estagiária de Serviço Social, aluna do 04º ano do curso de Serviço Social da UEPG, lotada na SME.
A.S	Profissional Assistente Social, graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atualmente é Assistente Social lotada na SME. Tem experiência na área de Educação, atuando nos seguintes temas: Educação, Serviço Social Escolar, Preconceito, Capacitação Social e Proteção à Criança.

Fonte: Currículo Lattes, consultado no período de 08 à 09 de junho de 2022, dos potenciais participantes da pesquisa.

Organização: o autor.

É importante ressaltar que todos os sujeitos participantes desta pesquisa atuantes na SME, disponibilizaram-se a participar e responder a entrevista, bem como assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice - A.

Por conseguinte, neste momento, do Trabalho de Conclusão de Curso apresentam-se as categorias de análise construídas a partir da pesquisa empírica, as quais são: Demandas emergentes; Encaminhamentos realizados; As potencialidades e as dificuldades do trabalho em rede na perspectiva da intersetorialidade das políticas públicas; e por fim as Contribuições do Serviço Social para a educação básica e para o trabalho em rede no município de Ponta Grossa -PR.

3.3 DEMANDAS EMERGENTES

Em relação à categoria abordada neste tópico, o quadro a seguir demonstra através do relato das entrevistadas, o que surge de mais emergente no cenário da educação pública básica no município de Ponta Grossa - PR:

Quadro 13 - A percepção dos entrevistados quanto às demandas mais emergentes no âmbito da educação básica municipal do município de Ponta Grossa - PR

E.S.S	<i>As formas de violência contra os alunos, e também a infrequência e a evasão escolar. (E.S.S, grifo do autor).</i>
A.P	<i>[...] a demanda mais urgente seria a questão da frequência escolar, na verdade a infrequência dos alunos na escola. [...] Nós temos percebido bastante que o número de faltas está muito excessivo. Aqueles alunos que se evadem da escola, que somem por diferentes motivos, geralmente são motivos familiares, às vezes a família está sofrendo alguma negligência ou está sofrendo algum tipo de ameaça, com isso, eles somem de alguma forma. [...] a negligência por parte dos pais tem motivos para essa infrequência [...]. (A.P, grifo do autor).</i>
A.P.E.E.I	<i>Dentro da Educação Especial acredito que uma das demandas mais emergentes seria a vulnerabilidade e risco social, e também a negligência, com relação aos atendimentos, aos tratamentos e a infrequência escolar [...]. <i>A negligência, no que se refere ao público alvo da educação especial, colocaria aqui: os alunos que têm indicação de tratamento medicamentoso, de tratamento clínico específico, ou mesmo da questão da frequência nas escolas e CMEIs. O que se percebe é que muitos pais, mesmo sabendo de todos os deveres com relação ao filho, e aos tratamentos e atendimentos, acabam não levando, acabam deixando a criança sem a medicação necessária, e isso prejudica muito, tanto o seu desenvolvimento, quanto a aprendizagem.(A.P.E.E.I, grifo do autor).</i></i>
A.S	<i>As mais emergentes são as de supostos abusos relacionados às várias formas de violência: física, psicológica e até mesmo sexual, e também a questão da evasão escolar. (A.S, grifo do autor).</i>

Fonte: Pesquisa de campo a partir de realização de entrevista semiestruturada.

Organização: o autor.

Observa-se que as demandas mais emergentes, de acordo com o quadro 13, que perpassam o cenário escolar, abordadas em praticamente todos os relatos, é a questão da infrequência escolar seguida da evasão escolar, da negligência, e da violência.

Visto tais demandas, se faz necessário retomar a discussão realizada no capítulo 1 acerca do direito à educação, o qual é tratado como essencial e fundamental conforme substanciado pela CF/1988. Não distante disso e consoante a tal aspecto, nos artigos 4 e 53 do ECA (BRASIL, 1990), também já citados no

mesmo capítulo, nota-se que a educação precisa ser tratada como prioridade tanto por parte do Estado, no que concerne às suas responsabilidades para com a garantia desse direito, e alia-se também como responsabilidade e dever conjunto entre família, comunidade, sociedade assegurá-lo. Da mesma forma, o artigo 2 da LDBEN, reafirma os artigos 4 e 53 do ECA (BRASIL, 1990) ao preconizar que:

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A infrequência escolar é uma das demandas apresentadas pelas entrevistadas. Em relação à infrequência escolar Pierini *et al.* (2016) a conceituam como sendo “a falta de frequência” (PIERINI, *et al.*, 2016, p.93), ou seja ela “acontece que o aluno começa a faltar muito, ocorrendo a “infrequência escolar” (PIERINI *et al.*, 2026, p.93). Ainda para os autores, a infrequência escolar pode levar “à reprovação, à evasão escolar, à distorção série/idade ou a uma educação de qualidade deficitária” (PIERINI *et al.*, 2016, p. 93).

O fenômeno da infrequência, conforme discutem os autores, pode ser um das consequências que levam para a evasão escolar, “que é o abandono, ou seja, a saída definitiva do aluno da escola” (PIERINI *et al.*, 2016, p. 93). O que é muito preocupante, pois ambas as situações interferem de maneira negativa para o pleno desenvolvimento educacional do aluno, bem como são fenômenos que violam o direito à educação, ou seja, “a infrequência escolar impede ou obstaculiza o direito à educação e a efetivação desse importante direito humano fundamental” (PIERINI *et al.*, 2016, p.93).

Uma frequência escolar assídua possibilita e garante aos protagonistas da educação, a sociabilidade, seu crescimento individual e coletivo, bem como o desenvolvimento de suas potencialidades (sociais, culturais, econômicas, políticas) no âmbito escolar (BUENO, 2017, p. 106). Nesse intuito, pode-se associar que a infrequência e a evasão escolar encontram-se na contramão do que preconiza a CF/1988 e o ECA (BRASIL, 1990) em relação à garantia deste direito.

No entanto, vários fatores externos e até mesmo internos interferem no desenvolvimento educacional, podendo trazer consequências tanto à infrequência quanto à evasão escolar, pois se faz necessário compreender o contexto social que

o mesmo está inserido. Dentre tais aspectos que precisam ser levados em consideração para o entendimento das relações sociais que perpassam o cenário escolar, Amaro (2012 apud CRAVEIRO, 2017, p. 48) destaca que:

relações familiares precarizadas, pais negligentes, desemprego, trabalho infantil, fome, violência, drogas e multiformas de discriminações sociais passam a fazer parte do cotidiano da escola e alimentam as estatísticas da evasão escolar, da multirrepetência e do atraso escolar, marcando o início de uma história de exclusões. A questão pedagógica, antes central, passa a dividir as atenções de professores, pais e alunos com essas cenas cada vez mais cotidianas. [...] Ocorre que isso é impossível, pois a escola como a realidade que a circunda estão indiscutivelmente ligadas e entrelaçadas, como unidades indissociáveis. A negação da realidade concreta e das particularidades dos/as alunos/as, suas famílias e aspectos ídeo-político-culturais que condicionam as relações sociais acabam por transformar situações cotidianas manejáveis em problemas ameaçadores, alimentando mitos, estereótipos e fantasmas relacionados à origem e formas de enfrentamento das situações; não raro penalizando indivíduos por seu envolvimento nessas questões, em lugar de ajudá-los a vencer os obstáculos (AMARO, 2012 apud CRAVEIRO, 2017, p.48).

Conforme discorre Amaro (2012 apud CRAVEIRO, 2017, p.48), é imprescindível compreender o contexto social, ampliar e fortalecer a relação aluno/escola, uma vez que muitos dos fatores pontuados pela autora, são manifestações das expressões da questão social, que por sua vez interferem no desenvolvimento escolar do aluno.

Dessa forma, buscar alternativas capazes de sensibilizar a comunidade escolar acerca dos vários fenômenos que perpassam a realidade concreta, e por sua vez podem trazer consequências ao estudante, torna-se essencial para uma educação mais humanizada, e também buscar estratégias e alternativas que assegurem o direito à educação, reduzindo essa direito como um simple processo de ensino-aprendizagem, como pontua Leitão (2010 apud CRAVEIRO, 2017, p. 51):

a questão é que, na sociedade contemporânea, vivemos em condições de adversidades complexas, tais como: violências, guerras, conflitos políticos, fome, pobreza, doenças etc. Dessa maneira, educar as pessoas nessa realidade exige pensamento crítico e reflexivo permanente sobre o contexto em que se vive e necessidade de se qualificar para intervir nessas condições de vida (LEITÃO, 2010 apud CRAVEIRO, 2017, p.51)

Outra demanda apontada tanto no relato da A.P quanto no relato da A.P.E.E.I, refere-se à negligência. Compreende-se por negligência no contexto escolar,

quando não são proporcionadas à criança condições para a sua formação intelectual e moral, como a privação da escolaridade básica, as faltas escolares frequentes e sem justificativa e a permissividade perante hábitos que interferem no desenvolvimento (como o consumo de álcool e outras drogas) (SANTA CATARINA, 2022).

Para ambas as entrevistadas, a negligência relaciona-se com a falta de comprometimento dos responsáveis em relação aos filhos com o direito à educação. De acordo com a A.P refere-se mais especificamente com a infrequência escolar. No entanto, para a A.P.E.E.I, a negligência relaciona-se com a não realização dos acompanhamentos médicos (atendimentos e tratamentos médicos) do público alvo da educação especial inclusiva. Em ambas as situações, de acordo com o artigo 4 do ECA (BRASIL, 1990), é dever dos responsáveis zelar pelos direitos fundamentais da criança e do adolescente, caso não sejam assegurados esses direitos, a situação pode ser caracterizada como negligência (BRASIL, 1990).

A violência é um fenômeno que também aparece no ambiente escolar, conforme apontado tanto pela E.S.S, quanto pela A.S entrevistada. A violência contra criança e o adolescente na concepção de Guerra (1996); Assis (1994) e Deslandes (1994, apud MINAYO, 2001, p. 92) é entendida como:

todo ato ou omissão cometidos por pais, parentes, outras pessoas e instituições, capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima. Implica, de um lado, numa transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral; e de outro, numa coisificação da infância. Isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de crescimento e desenvolvimento (GUERRA, 1996; ASSIS, 1994; DESLANDES, 1994, apud MINAYO, 2001, p. 92)

Para a entrevistada A.S, os casos de violência no âmbito escolar aparecem nas formas: física, psicológica e sexual. Sobre as formas de violência pontuadas pela A.S, Minayo (2001) discorre:

A **violência física** que é o uso da força física contra a criança e o adolescente, causando-lhes desde uma leve dor, passando por danos e ferimentos de média gravidade até a tentativa ou execução do homicídio. Em geral, as justificativas para tais ações vão desde a preocupação com a segurança, a educação, até a hostilidade intensa. A **violência sexual** que se configura como todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual entre um adulto (ou mais) em uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimulá-los sexualmente e obter estímulo para si ou outrem. Nos estudos sobre tal fenômeno, todos os autores indicam a existência de abuso sexual no âmbito familiar. A **violência psicológica**, também denominada tortura psicológica, que ocorre quando os adultos sistematicamente

depreciam as crianças, bloqueiam seus esforços de auto-estima e realização, ou as ameaçam de abandono e crueldade. Trata-se de um tipo de relação muito pouco estudado entre nós, mas que tem um efeito muito perverso no desenvolvimento infanto-juvenil (MINAYO, 2001, p. 96-97, grifo do autor).

O fenômeno da violência precisa ser tratado com atenção pelos profissionais da educação, num olhar que vai além do cenário escolar, ou seja, também precisa ser analisado a partir do contexto social em que o aluno está inserido. Quanto a isso, Craveiro (2017) argumenta que, o

comportamento violento de uma criança ou de um adolescente, por exemplo, deve nos alertar para inúmeras situações que podem estar sendo vivenciadas por esse sujeito em seu ambiente familiar e comunitário. Assim como comportamentos e atitudes de isolamento de crianças e adolescentes na escola podem também ser reflexos de situações vivenciadas no seu cotidiano. O ser humano é constituído como ser social, por isso, as relações sociais e comunitárias influenciam na sua forma de ser e pertencer a essa sociedade (CRAVEIRO, 2017, p. 53).

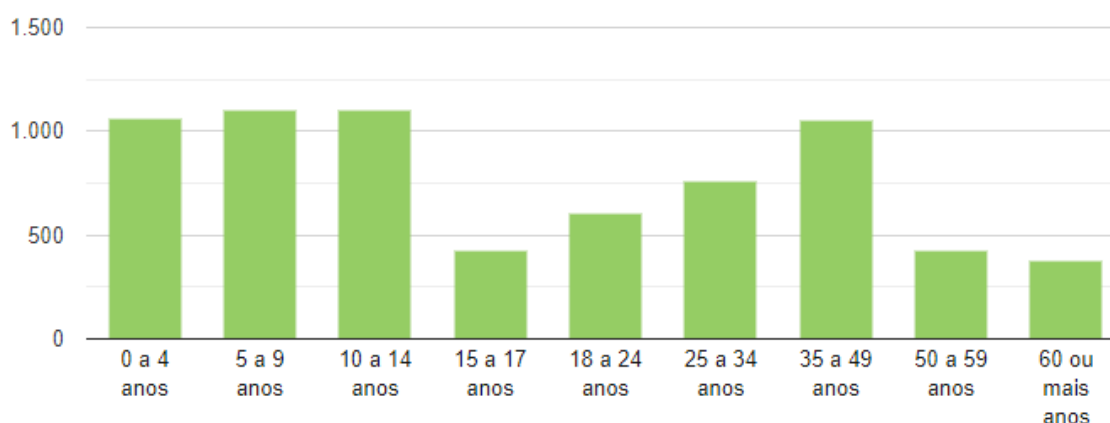
Conforme Craveiro (2017), um comportamento violento apresentado por uma criança, serve como sinal de alerta para possíveis situações que estão além do cenário escolar, como por exemplo no ambiente familiar e comunitário, uma vez que as relações sociais e comunitárias têm forte influência no seu desenvolvimento enquanto sujeito social.

Numa outra perspectiva, pautando-se em indicadores educacionais, como o IDEB já discutido anteriormente no capítulo 2, o qual engloba em sua composição também o fluxo escolar, como: “taxas de aprovação, reprovação e evasão obtidas no censo da educação básica” (BRASIL, 2022f), decorrente do Censo Escolar, pode-se pontuar que a porcentagem de alunos evadidos, acarreta implicações ao indicador, uma vez que a porcentagem de alunos evadidos, pode levar a diminuição do valor do indicador. No entanto, Santos *et al.* (2020) salienta sobre a disponibilidade de recursos orçamentários quando há quedas no valor do indicador, para tentativa de elevá-lo futuramente,

além de evidenciar o quanto os estudantes estão aprendendo, nas áreas avaliadas, a sua nota também é fator determinante para os governantes aumentarem ou diminuïrem a verba de cada escola, visto que as unidades que obtêm resultado negativo (baseado na nota atribuída) recebem maior quantia em relação àquelas que conseguem alcançar a média estabelecida para o ciclo (SANTOS *et al.*, 2020, p. 50).

Outro aspecto a ser observado, refere-se às condicionalidades do Benefício Auxílio Brasil, em que a frequência escolar¹⁹ é uma delas. A figura a seguir, visa ilustrar o quantitativo de pessoas em situação de extrema pobreza no município de Ponta Grossa - PR:

Figura 10 - População em situação de extrema pobreza por faixa etária



Fonte: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Relatório de Programas e Ações: Ponta Grossa-PR.** Brasília: MDS, 2022d. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/ri/relatorios/cidadania/?codigo=411990&aM=0#igd-pbf>. Acesso em: 14 nov. 2022

Nota: os dados referem-se ao Censo Demográfico - 2010.

Segundo a figura 10, a população de 0 a 4 anos (1.063), de 5 a 9 anos (1.100), a população de 10 a 14 anos (1.099), seguido da população de 35 a 49 anos (1.052). Pode-se perceber que, considerando a faixa etária que compreende a educação infantil e o ensino fundamental anos iniciais, detém o maior número da população em situação de extrema pobreza.

Nesse sentido, partindo do pressuposto que “a educação escolar é vista por muitos como possibilidade para o crescimento pessoal e profissional, possibilitando inclusive a superação de situações de pobreza e miséria” (CRAVEIRO, 2017, p. 49), a permanência, as condições de acesso, frequência escolar do educando são fundamentais para superar as desigualdades sociais. O mesmo é reforçado por Pompeu, como já abordado no capítulo 1: “a educação é a maior aliada do

¹⁹ Frequência escolar mensal mínima de 60% para os beneficiários de 4 e 5 anos; Frequência escolar mensal mínima de 75% para os beneficiários: de 6 a 17 anos, e de 18 a 21 anos incompletos que recebam o Benefício Composição Jovem e ainda não tenham concluído a educação básica. (BRASIL, 2022g).

progresso do Estado, contra a fome, a miséria, a marginalidade, a corrupção, os desníveis sociais e econômicos” (POMPEU, 2005, p. 21).

Percebe-se que as demandas mais emergentes do cenário escolar (infrequência e evasão escolar, violência, negligência, vulnerabilidade e risco social), conforme relatado pelas entrevistadas, decorrem das diversas manifestações das expressões da questão social, a qual é objeto de estudo e intervenção do Serviço Social. Para Iamamoto (1997):

Os assistentes sociais trabalham com a questão social nas suas mais variadas expressões quotidianas, tais como os indivíduos as experimentam no trabalho, na família, na área habitacional, na saúde, na assistência social pública, etc. Questão social que sendo desigualdade é também rebeldia, por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a ela resistem, se opõem. É nesta tensão entre produção da desigualdade e produção da rebeldia e da resistência, que trabalham os assistentes sociais, situados nesse terreno movido por interesses sociais distintos, aos quais não é possível abstrair ou deles fugir porque tecem a vida em sociedade. [...] ... a questão social, cujas múltiplas expressões são o objeto do trabalho cotidiano do assistente social (IAMAMOTO, 1997, p. 14).

Em suma, visto às demandas mais emergentes no âmbito da educação básica do município de Ponta Grossa - PR, nota-se a necessidade de realizar encaminhamentos para a Rede de Proteção Social disposta no município de Ponta Grossa. Dessa forma, na próxima categoria de análise a ser apresentada, pode-se evidenciar a necessidade da realização de tais encaminhamentos.

3.4 ENCAMINHAMENTOS REALIZADOS

Esta categoria de análise tem como objetivo sistematizar as situações, num primeiro momento em relação às demandas mais emergentes, e na sequência outras que também necessitam de encaminhamentos para a Rede de Proteção Social do município de Ponta Grossa - PR, a partir da percepção dos sujeitos entrevistados.

O quadro a seguir apresenta as demandas emergentes que aparecem no cenário escolar, seguido dos encaminhamentos à Rede de Proteção.

Quadro 14 - Encaminhamentos realizados visto as demandas mais emergentes no cenário escolar
(continua)

E.S.S	<i>As violências contra as crianças são encaminhadas ao Conselho Tutelar e ao NUCRIA, dependendo da situação. A infrequência e a evasão escolar são</i>
-------	---

	<i>encaminhadas ao Serviço Social Escolar. E, dependendo da situação, são encaminhadas/repassadas ao Conselho Tutelar (E.S.S, grifo do autor).</i>
A.P	<i>As escolas geralmente recorrem à Busca Ativa, em situações de infrequência e evasão escolar. Eles ligam atrás dos pais, muitas vezes vão até a casa, tentam contato telefônico. Não tendo nenhum retorno disso, o que a gente orienta é que seja encaminhado para a Assistência Social. Nós pedimos que a escola tente fazer o máximo possível, porque eles são o contato imediato, mas às vezes, foge da mão da escola. Então encaminha-se para a Assistência Social, mas muitas vezes, nem a Assistência Social consegue fazer isso, e acabam encaminhando para órgãos superiores, como Conselho Tutelar, Ministério Público (A.P, grifo do autor).</i>
A.P.E.E.I	<i>Com relação a negligência Fazemos reuniões incluindo as famílias, procurando sensibilizá-las da necessidade que a criança tem. E, claro, junto com o Serviço Social Escolar, há necessidade também do Conselho Tutelar estar envolvido. E, caso necessário, muitas vezes também, para a alçada no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, e se necessário também, o Ministério Público (A.P.E.E.I, grifo do autor).</i>
A.S	<i>As demandas são encaminhadas para o Conselho Tutelar, a princípio, e depois o Conselho Tutelar vai encaminhar para o NUCRIA, Hospital e outros órgãos, como o Ministério Público (A.S, grifo do autor).</i>

Fonte: Pesquisa de campo a partir de realização de entrevista semiestruturada.

Organização: o autor.

De acordo com os relatos das entrevistadas, em praticamente todos, o órgão com maior número de encaminhamentos realizados no âmbito da educação básica, é o Conselho Tutelar. Segundo o artigo 131 do ECA (BRASIL, 1990), o Conselho Tutelar é um “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei” (BRASIL, 1990).

Destarte, as violações de direitos contra crianças e adolescentes são encaminhadas ao Conselho Tutelar, que integra o Sistema de Garantia de Direitos²⁰ (SGD), para que sejam delineadas as ações necessárias com a finalidade de garantir direitos e proteção social, que por sua vez pressupõe o trabalho em rede, numa perspectiva intersetorial, visando a integralidade de se concretizar a ação (BAPTISTA, 2012, p.187-188).

Baptista (2012), destaca que a garantia de direitos congrega responsabilidades para diferentes instituições que realizam o trabalho conforme suas competências, dentre elas destacam-se: instituições legislativas nas três esferas de governo; instituições relacionadas ao sistema de justiça (Ministério Público, Defensoria Pública, Sistema Judiciário, Conselho Tutelar), e também os

²⁰ Para fins de ilustração, no ANEXO - B encontra-se a configuração do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente.

serviços e instituições responsáveis pela execução das políticas públicas como: educação, assistência social, trabalho, saúde, entre outras. Objetivando maior eficácia no alcance das ações (BAPTISTA, 2012, p.187-189).

A articulação em rede, numa perspectiva intersetorial, é primordial para assegurar direitos e garantir proteção social, devido a sua capacidade de proporcionar maior integralidade²¹ e efetividade às ações, e diminuir indícios de fragmentação, conforme discutido anteriormente neste capítulo. Baptista (2012) reafirma a discussão acerca da necessidade de se desenvolver ações intersetoriais, quando pontua que:

a organização e as conexões desse sistema complexo supõem, portanto, articulações intersetoriais, interinstâncias estatais, interinstitucionais e inter-regionais. Supõem também ausência de acumulação de funções — o que exige uma definição clara dos papéis dos diversos atores sociais, situando-os em eixos estratégicos e inter-relacionados; integralidade da ação, conjugando transversal e intersetorialmente as normativas legais, as políticas e as práticas, sem conformar políticas ou práticas setoriais independentes (BAPTISTA, 2012, p. 188).

Ademais, ainda em relação ao Conselho Tutelar, o ECA (BRASIL, 1990) em seu artigo 56 dispõe que:

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990).

Dessa forma, conforme o artigo supracitado e de acordo com os relatos das entrevistadas, em relação às demandas emergentes (infrequência, evasão escolar, negligência e situações de violência), são encaminhados para tal órgão. Em casos de não comunicação ou de não notificação de situações de violações de direitos contra crianças e adolescentes, pode ser caracterizado como uma infração administrativa pelo que estabelece o artigo 245 do ECA (BRASIL, 1990):

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou

²¹ A integralidade refere-se à forma de conceber os problemas e fenômenos sociais, em sua complexidade e seu caráter multifacetado, poliédrico, multicausado (BRONZO, 2016, p. 108).

adolescente: Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (BRASIL, 1990).

Tratado das demandas mais emergentes no ambiente escolar conforme a percepção dos entrevistados, bem como os encaminhamentos realizados ao que aparece de mais emergente, os mesmos foram questionados quanto à outras demandas que possam aparecer no contexto escolar e necessitam de encaminhamentos para a Rede de Proteção, como apresenta o quadro a seguir:

Quadro 15 - A percepção dos entrevistados em relação aos encaminhamentos à Rede de Proteção do Município de Ponta Grossa - PR

(continua)

NUCRIA	<i>Em questões de violência que envolvem os alunos. Violência física, sexual. (E.S.S)</i> <i>Principalmente quando é caso de violência sexual, ou física. (A.P)</i> <i>Em situações de abuso sexual. (A.S)</i>
CRAS	<i>Em casos de vulnerabilidade e risco social. (E.S.S)</i> <i>É realizado encaminhamento em situações de vulnerabilidade social. Principalmente durante a pandemia, nós trabalhamos muito com o CRAS por conta da alimentação, necessidade de cesta básica. (A.S)</i>
CREAS	<i>Situações de violência psicológica são encaminhadas ao CREAS. (E.S.S)</i> <i>Questões de vulnerabilidade social, violação de direitos, violência psicológica.(A.S)</i>
UBS	<i>Para atendimento médico, especialidades (E.S.S).</i> <i>No que se refere a encaminhamentos para nutricionistas, psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos e psiquiatras (A.P.E.E.I)</i> <i>Encaminhar a gente encaminha... mas, quase não tem médico. Encaminhamos para neurologista, psiquiatra, fonoaudiólogo, psicólogo, dentista, mesmo para uma consulta médica quando a criança está com febre, passa mal na escola. (A.S)</i>
Conselho Tutelar	<i>Em situações de violência (E.S.S).</i> <i>Situações de infrequência e evasão, e também os casos de violência (A.P).</i> <i>Encaminhamentos referentes a infrequência escolar, evasão escolar e as formas de violência (A.S).</i>
Ministério Público	<i>Nos casos mais graves, quando não se tem muito mais o que fazer, ou os outros órgãos não dão conta, recorre-se ao Ministério Público (A.P).</i> <i>Quem encaminha para o Ministério Público é o Conselho Tutelar. Nós até encaminhamos, mas desde que esgotadas todas as nossas possibilidades, alternativas. Mas, se já encaminhamos para o Conselho Tutelar e percebemos que não há retorno, encaminhamos ao Ministério Público (A.S).</i>

Vara da Infância e da Juventude	<p><i>Nós não realizamos encaminhamentos para a Vara da Infância e da Juventude. Só temos o Projeto Família Legal, que é em relação a guarda, quando se tem algum responsável sem parentesco, que não é o pai ou a mãe (E.S.S)</i></p> <p><i>Não encaminhamos para a Vara da Infância. Temos um trabalho com a Vara da Infância, que é o Projeto Família Legal, que são aquelas crianças que não tem guarda legal (A.S).</i></p>
Outros	<p><i>Para o CAPSij (E.S.S)</i></p> <p><i>CAPSij, (A.P.E.E.I)</i></p> <p><i>CAPSij - crianças que estão em risco e pode colocar em risco a sua própria vida. Porque os pais são ou foram usuários de substâncias psicoativas. Ou mesmo uma criança, que você percebe que o comportamento é bem agressivo você pode encaminhar para o CAPSij. (A.S).</i></p>

Fonte: Pesquisa de campo a partir de realização de entrevista semiestruturada.

Organização: o autor.

A partir do quadro 15, percebe-se que há uma relação de intersetorialidade entre as políticas públicas, a partir da política de educação (setorial) para com as demais políticas. Pois através dos relatos dos entrevistados nota-se que a política de educação básica articula-se com a política de saúde, de assistência social, e com as políticas do sistema judiciário, conforme as demandas apresentadas pelos entrevistados.

No entanto, cabe esclarecer as atribuições destes órgãos, serviços e equipamentos em relação às demandas apresentadas pela rede setorial que necessitam do trabalho intersetorial com as demais políticas públicas. Dessa forma, o quadro a seguir visa demonstrar as atribuições ou competências de partes integrantes da Rede de Proteção dispostas no município de Ponta Grossa - PR, considerando as demandas relatadas pelos sujeitos entrevistados.

Quadro 16 - Funções e atribuições dos órgãos e equipamentos da Rede de Proteção do município de Ponta Grossa - PR, conforme os encaminhamentos apresentados pelas entrevistadas

(continua)

NUCRIA	<p>Núcleo de Proteção à Criança e ao Adolescente (NUCRIA). Atende situações em que a criança ou o adolescente é vítima de crimes ou encontra-se em situação de risco.</p>
CRAS	<p>Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). É um equipamento da Proteção Social Básica. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras) (BRASIL, 2005, p. 33).</p>

CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). É um equipamento da Proteção Social Especial. Destina-se a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas sócio-educativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (BRASIL, 2005, p. 37).
UBS	Unidades Básicas de Saúde (UBS). São a porta de entrada preferencial do Sistema Único de Saúde (SUS). Tem o objetivo de descentralizar o atendimento e dar proximidade à população ao acesso aos serviços de saúde (BRASIL, 2022).
Conselho Tutelar	Conforme artigo 98 do ECA (BRASIL, 1990), o Conselho Tutelar tem por finalidade garantir proteção às crianças e adolescentes: “As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III - em razão de sua conduta (BRASIL, 1990).
MP	Ministério Público (MP). É uma instituição que tem como função definida pela Constituição Federal a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis. Cabe ao Ministério Público atuar na proteção das liberdades civis e democráticas, buscando com sua ação assegurar e efetivar os direitos individuais e sociais indisponíveis (PARANÁ, 2022)
CAPSij	Centro de Atenção Psicossocial Infanto Juvenil (CAPSij). Tem por função o atendimento a crianças e adolescentes, para transtornos mentais graves e persistentes, inclusive pelo uso de substâncias psicoativas (PONTA GROSSA, 2022)

Fonte: PARANÁ. Ministério Público do Paraná. **Crianças e Adolescentes - Infância e Juventude**. Paraná: MPPR, 2022a. Disponível em: <https://mppr.mp.br/pagina-5645.html>. Acesso em: 15 nov. 2022.; BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004) e Norma Operacional Básica NOB/SUAS**. Brasília: MDS, 2005. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em 15 nov. 2022.; BRASIL. Ministério da Saúde. **Organizações - Ministério da Saúde: Unidades Básicas de Saúde (UBS)**. Brasília: MS, 2022h. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/unidades-basicas-de-saude-ubs>. Acesso em 15 nov. 2022.; PARANÁ. Ministério Público do Paraná. **O Ministério Público**. Paraná: MPPR, 2022b. Disponível em: <https://mppr.mp.br/pagina-44.html#:~:text=O%20Ministério%20Público%20é%20uma,interesses%20ociais%20e%20individuais%20indisponíveis>. Acesso em: 15 nov. 2022.; PONTA GROSSA. Fundação Municipal de Saúde. **CAPSij**. Ponta Grossa: FMS, 2022. Disponível em: <https://fms.pontagrossa.pr.gov.br/capsij/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Organização: o autor.

Visto às competências, funções e/ou atribuições de cada equipamento/ órgão da Rede de Proteção dispostos no município de Ponta Grossa - PR, verifica-se que os encaminhamentos são realizados de acordo com o que dispõe cada especificidade dos integrantes da Rede de Proteção.

Cabe destacar, diante as demandas apresentadas e dos encaminhamentos realizados, conforme os relatos das entrevistadas, que de fato uma rede setorial, embora também tenha suas potencialidades, dificilmente consegue

reverter quadros de violação de direitos, abusos e maus tratos. Eles demandarão estratégias que de fato articulem os vários setores da administração pública e envolvam famílias e comunidade no enfrentamento dos múltiplos problemas que decorrem desses quadros (VEIGA *et al.*, 2014, p. 616).

Ademais, é importante ressaltar que o cenário escolar é palco para inúmeras expressões da questão social que são descortinadas cotidianamente neste ambiente. Logo, torna-se um dos potenciais articuladores com a rede de proteção social, na busca de ações para que se efetive a viabilização de direitos, seja dos alunos, das famílias, conforme os encaminhamentos apresentados através do relato das entrevistadas. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de que o trabalho setorial, a partir da política de educação básica, tem de relacionar-se de forma intersetorial, com os demais órgãos, equipamentos e serviços de outras políticas públicas, de modo a objetivar integralidade das ações para a viabilização de direitos bem como a garantia de proteção social.

Na sequência, no próximo tópico são apresentadas as potencialidades e as dificuldades postas pelo trabalho em rede setorial para a perspectiva de intersetorialidade.

3.5 AS POTENCIALIDADES E AS DIFICULDADES DO TRABALHO EM REDE NA PERSPECTIVA DE INTERSETORIALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O trabalho em rede numa perspectiva intersetorial tem por potencial construir estratégias, pautadas na integralidade das ações ou da intervenção, para atender as mais variadas demandas que possam aparecer entre os vários contrastes decorrentes de situações de vulnerabilidade e risco social, que possam envolver os sujeitos sociais, conforme já discutido anteriormente neste capítulo.

No entanto, esse processo de trabalho também apresenta algumas dificuldades em sua realização, ou mesmo para a efetividade das ações. Dessa forma, o quadro a seguir apresenta algumas das particularidades deste trabalho conforme a percepção das entrevistadas:

Quadro 17 - A percepção das entrevistadas quanto às potencialidades e as dificuldades do trabalho em rede na perspectiva da intersetorialidade

SUJEITOS	POTENCIALIDADES	DIFICULDADES
E.S.S	<i>Os alunos e suas famílias precisam de encaminhamentos para os equipamentos da Rede de Proteção, não somente na Escola. Então, o trabalho em rede é necessário para que eles sejam encaminhados e tenham seus direitos assegurados.</i>	<i>Um trabalho amarrado. Falta informações nos próprios equipamentos da rede quanto às suas atribuições. Então, muitas vezes a própria rede não sabe o que fazer, para onde encaminhar, e o atendimento acaba se soltando, se desprendendo.</i>
A.P	<i>Quando se tem o trabalho em rede ele fica mais forte [...] E tem algumas ações que precisam ser em rede, e muitas vezes nós não estamos nos dando conta disso.</i>	<i>Se nós formos pensar nessa questão do trabalho em conjunto, eu posso dizer que ele acontece de uma forma meio devagar ainda, que é uma questão que nós, enquanto rede, precisamos buscar ampliar o atendimento. Buscar ampliar, porque é muito importante essa Intersectorialidade. Mas nós ainda caminhamos a passos bem lentos</i>
A.P.E.E.I	<i>É um trabalho que demanda muito comprometimento. Onde possamos ter uma rede que realmente se una, que procure buscar soluções, que cada um faça seu papel, para que possamos realmente ter melhoria no quadro, seja do atendimento à criança, seja nas devolutivas, seja nos encaminhamentos.</i>	<i>Seria a falta de conexão nessa rede de apoio. Não por parte do Serviço Social Escolar, não por parte das questões que acontecem no âmbito escolar, mas pelos encaminhamentos que são realizados, não se tem uma continuidade. Um exemplo seria um encaminhamento realizado ao Conselho Tutelar, onde há troca de conselheiros e esses encaminhamentos que já eram realizados acabam ficando arquivados sem ter essa continuidade.</i>
A.S	<i>É um trabalho necessário para viabilizar direitos.</i>	<i>A falta de profissionais. Isso é uma coisa que precisa urgentemente mudar, aumentar, para que possamos ter um trabalho efetivo, tanto por parte da educação como das outras políticas [...].</i>

Fonte: Pesquisa de campo a partir de realização de entrevista semiestruturada.

Organização: o autor.

Percebe-se através do relato das entrevistas em relação às potencialidades do trabalho em rede na perspectiva da intersectorialidade, sua essencialidade para atender de forma integral os anseios e as necessidades dos diferentes segmentos sociais, diante das demandas que perpassam por situações de vulnerabilidade e risco social, conforme salienta a entrevistada E.S.S. Já na percepção da A.P.E.E.I para que haja efetividade no trabalho é necessário comprometimento de todos os

envolvidos em relação aos atendimentos das crianças e adolescentes. A A.P destaca que o trabalho numa perspectiva de rede, torna-se mais forte. E, a A.S pontua que esse trabalho tem por potencial a viabilização de direitos.

Semelhante à interpretação das entrevistas quanto às potencialidades do trabalho em rede, Junqueira (2004) esclarece que de fato, o trabalho em rede numa perspectiva de intersectorialidade compreende a exigência de saberes, com a finalidade de construir ações integradas que atendam os diversos anseios da população. Para o autor “a complexidade dos problemas sociais exige vários olhares, diversas maneiras de abordá-los, aglutinando saberes e práticas para o entendimento e a construção integrada de soluções que garantam à população uma vida com qualidade” (JUNQUEIRA, 2004, p. 26). A concepção de Junqueira (2004) não é distante das outras concepções apresentadas anteriormente neste capítulo, que abordam em suas entrelinhas as potencialidades do trabalho em rede numa perspectiva intersectorial, que pressupõe a integralidade de ações a fim de atender às necessidades dos segmentos sociais vulneráveis.

O ponto crucial do trabalho em rede, a partir da intersectorialidade, para atender as demandas que emergem dos sujeitos sociais em situação de vulnerabilidade ou risco social, é a forma com que são realizadas as articulações com os diversos setores, em que “busca-se otimizar os recursos escassos procurando soluções integradas, pois a complexidade da realidade social exige um olhar que não se esgota no âmbito de uma única política social” (JUNQUEIRA, 2004, p. 27).

Dessa forma, um único setor ou uma única política, haja vista a complexidade dos anseios da população, desvelados pela realidade social, precisa articular com outros setores, como argumenta Nascimento (2010): “as políticas setoriais por si só não solucionam tudo e necessitam se comunicar para identificar as necessidades da população e os benefícios que pode ou não oferecer (NASCIMENTO, 2010, p. 99). Para conseguir atender as demandas sociais de forma integral, visando a totalidade da ação, dissociando-se de uma ação fragmentada, utiliza-se da potencialidade de ações intersectoriais entre políticas públicas, o que é evidente no relato das entrevistadas. Ações integralizadas são fundamentais para atender as demandas dos segmentos sociais em situação de vulnerabilidade, que muitas vezes são complexas, e necessitam de um trabalho em rede numa

perspectiva intersetorial, conforme discutido anteriormente quando pontua-se sobre a concepção de rede e intersetorialidade no tópico 3.1 deste capítulo.

Ainda nessa mesma toada de potencialidades, a intersetorialidade não deixa de ser uma forma de intervenção, pois possui um caráter interventivo na realidade social dos indivíduos, pois fomenta a articulação entre políticas públicas para a concretização de ações, integrando vários saberes e experiências, estabelecendo um elo entre relações, que por conseguinte essa conexão não isola-se de uma perspectiva do trabalho em rede (JUNQUEIRA, 2004, p. 29).

No entanto, se por um lado há potencialidades, por outro lado também há dificuldades na realização do trabalho em rede. Quanto a isso, a entrevistada E.S.S pontua que falta capacitação para os profissionais que atuam nos diversos setores que integram a rede de proteção, especialmente sobre suas atribuições e competências. Salaria que muitas vezes, a própria rede não sabe para onde fazer o encaminhamento. Já para a entrevistada A.P, o trabalho em rede acontece no município, porém é necessário mais efetividade. Para a A.P.E.E.I falta uma melhor conexão entre a própria rede, o que reforça a situação posta pela E.S.S. A entrevistada A.S. esclarece que a falta de profissionais na rede, dificulta a efetividade das ações. Em ambas as colocações, percebe-se que embora aconteça o funcionamento da rede de proteção social, ela ainda precisa ser ampliada, com mais articulação e conexões, e que tenha recursos para realizar as ações interssetoriais.

Diante do exposto, Bronzo e Veiga (2017, apud FREITAS *et al.*, 2019, p. 121), discorrem que uma das dificuldades, historicamente, relacionadas com a intersetorialidade no âmbito das políticas públicas, remete-se ao fato de que por muito tempo realizou-se ações de forma setorial, em que muitas vezes havia divisão das funções, executando-se tarefas individuais. Argumentam ainda, que devido às novas demandas e necessidades dos segmentos sociais, visto que a realidade social é dinâmica, é preciso remodelar a maneira de conduzir as ações para esse atendimento, exigindo novas respostas para a complexidade dos anseios da população.

Embora o trabalho em rede traga consigo “o desafio de suplantar todos os processos de exaltação ao individualismo tão presentes na sociedade contemporânea. É preciso ter flexibilidade para compartilhar novos conhecimentos, para construir uma práxis interdisciplinar” (FREITAS, *et al.*, 2019, p. 123), nota-se

que ainda há necessidade de melhorias para o trabalho em rede mais efetivo numa perspectiva intersetorial no município de Ponta Grossa - PR.

3.6 CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA - PR E PARA O TRABALHO EM REDE

O Serviço Social tem a “prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objetivo as múltiplas expressões da questão social [...] a qual dá concretude à profissão” (CARDOSO *et al.*, 1997, p. 18-20). Nesse intuito, a questão social torna-se objeto de estudo e intervenção do Serviço Social.

Isto posto, compreende-se a necessidade da inserção do Serviço Social no âmbito escolar, em que muitas das expressões da questão social são desveladas cotidianamente na realidade escolar, conforme já pontuado anteriormente neste capítulo. Por sua vez, necessitam da intervenção profissional da categoria. Isto posto, pode-se afirmar que a escola torna-se um espaço sócio-ocupacional para atuação do assistente social. Dessa forma debater sobre

a contribuição do Serviço Social para a garantia desse direito nos remete obrigatoriamente à temas que atravessam a realidade social, política, econômica e cultural mas que, nem sempre são identificados no dia a dia da escola e por muitas vezes ficam ao largo das Políticas Educacionais. (CFESS, 2001, p. 11).

Conforme visto, várias situações perpassam o cenário escolar, e necessitam da intervenção do Serviço Social diante o que é posto. Nesse sentido, o quadro a seguir visa demonstrar, diante a compreensão das entrevistadas sobre as contribuições do Serviço Social para a educação básica do município de Ponta Grossa-PR.

Quadro 18 - A percepção das entrevistadas quanto às contribuições do Serviço Social para a educação básica no município de Ponta Grossa - PR e para o trabalho em rede

(continua)

<p>E.S.S</p>	<p><i>O Serviço Social Escolar está mais na questão de mediação entre as famílias, os alunos com os equipamentos da Rede de Proteção Social. Pois muitas vezes os alunos e suas famílias só têm acesso aos equipamentos através do Serviço Social Escolar, pois as escolas, muitas vezes, não sabem como e para onde encaminhar. Dessa forma eles são encaminhados diretamente para o Serviço Social Escolar, para que a equipe realize o encaminhamento. Então, o trabalho é realizado, em sua grande maioria, através da mediação do Serviço Social Escolar com as Escolas e os equipamentos da Rede de Proteção Social.</i></p>
---------------------	--

A.P	<i>Eu acho que o Serviço Social é muito importante estar aliado à educação, estar aliado à escola. Precisamos disso, porque a escola sozinha não consegue dar conta de tudo isso, pois as demandas são grandes e nós precisamos, realmente, dos profissionais do Serviço Social estarem trabalhando junto conosco, que é uma ajuda bem grande. Muitas coisas são conseguidas através do Serviço Social, até a questão da demanda de vagas que vocês são muito procurados por essa questão. É importante, para nós estarmos conseguindo a melhoria da educação, e atender realmente as crianças que são o nosso foco principal.</i>
A.P.E.E.I	<i>Acredito que uma das questões importantes, seria fomentar o trabalho com políticas públicas, programas, que desenvolvam palestras, esclarecimentos, como quais são as contribuições do Serviço Social Escolar [...]. Também percebo, como um o papel fundamental, seja na identificação, seja na prevenção, ou seja na questão de encaminhamento nesses casos de violação de direitos de crianças, adolescentes, público alvo da Educação Especial, e que podem ser minimizados com esse trabalho.</i>
A.S	<i>A maneira de encaminhar, a forma de acolher a família, porque muitas vezes existe a dificuldade de entendimento escola/família, e o que falta é esse acolhimento que o Serviço Social Escolar faz. Pois você tem que saber acolher a criança, a família, para você conseguir criar vínculos. Se há uma negativa nesse sentido, os pais vêm correndo buscar atendimento. Com isso, o Serviço Social presta esse atendimento com atenção, com sabedoria, muda toda a situação. Você precisa realmente ser um mediador de conflitos que existem no ambiente escolar.</i>

Fonte: Pesquisa de campo a partir de realização de entrevista semiestruturada.

Organização: o autor.

De acordo com o quadro 18, uma das contribuições do Serviço Social abordada pela E.S.S e pela A.S, em relação a mediação no que tange a necessidade de encaminhamentos para a rede de proteção social, ou a mediação de conflitos oriundos das relações sociais no ambiente escolar. Assim, cabe pontuar sobre a concepção de mediação. Segundo Martins (2000), mediação é uma categoria que

é tributada à possibilidade de trabalhar na perspectiva da totalidade, sendo esta complexa, atravessada pela negatividade, pelo movimento que produz uma dada legalidade social, historicamente determinada e determinante. Neste sentido, as aproximações sucessivas, essencialmente para o conhecimento dialético, conduzem ao interminável processo de apreensão das raízes histórico-concretas (gênese) e da construção-sistema (estrutura) dos complexos problemas humano-sociais postos no ser social. [...] A compreensão dialética reside na elucidação da tríade: universalidade-particularidade-singularidade. [...] As singularidades, são os traços únicos das situações singulares da vida em sociedade, que se expressam no plano da imediaticidade.[...] Na universalidade é que se encontram as determinações gerais de uma dada formação histórica. [...] A particularidade, por sua vez, é o espaço onde a legalidade universal se singulariza e a imediaticidade do singular se universaliza, portanto, é um campo de mediação entre o universal e o singular. (MARTINS, 2000, p. 34-35).

Conforme salienta Martins (2000), a mediação relaciona-se com as potencialidades de trabalho num viés de totalidade da realidade para atender os mais diversos interesses e problemas e necessidades dos sujeitos sociais.

Feito esse apontamento, retoma-se a percepção das entrevistadas acerca da mediação. A categoria mediação no contexto escolar, refere-se a maneira de atuar como mediador em situações de natureza familiar, política ou social, tendo como objetivo uma espécie de conciliação entre os interesses das partes, principalmente em situações de conflitos, e em situações que necessitam da mediação como forma de viabilizar direitos, e responder às demandas postas pelos sujeitos sociais, conforme coloca a entrevistada E.S.S.

Para Martinelli *et al.* (2012), “as mediações são expressas pelo conjunto de instrumentos, recursos, técnicas e estratégias que o profissional toma conhecimento para poder penetrar nas tramas da realidade como possibilidade de transformá-la” (MARTINELLI *et al.*, 2012, p. 03).

Parafraseando Martins (2000), a mediação nesse cenário, que envolve conflitos contraditórios decorrentes muitas vezes das expressões da questão social na vida dos sujeitos, é um processo no qual transforma-se uma demanda institucional em uma demanda sócio-profissional. Para tal, segundo Martins (2000) é necessário pautar-se em conhecimentos que viabilizem essa transformação, como:

o conhecimento do processo contínuo de mudança em decorrência de determinações históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais etc.; O conhecimento do direito à cidadania, desvelando o caráter de sujeito de direitos da população usuária de qualquer serviço social; O conhecimento da necessidade de garantir a qualidade e eficiência dos serviços prestados, ampliando-os quantitativa e qualitativamente, bem como na esfera de abrangências dos mesmos e estendendo também os canais de inferência dos usuários na instituição; Conhecimento da legislação pertinente à política social, à qual a instituição esta relacionada direta ou indiretamente; Conhecimento da natureza e competência da instituição, a sua trajetória histórica, os sujeitos e as correlações de força em presença; Conhecimento da realidade contextual, nas dimensões locais, municipais, regionais, estaduais e federais. Isto é, a repercussão da instituição nestes contextos e vice-versa; E, por fim, o conhecimento específico dos instrumentais técnico-operativos do Serviço Social (MARTINS, 2000, p. 40-41).

Através desses pressupostos, pode-se realizar articulações, seja na própria rede setorial, ou a partir da perspectiva intersetorial para atender os anseios, as necessidades e demandas sociais, considerando a totalidade e a integralidade de

ações que possibilitem a resolução dos conflitos decorrentes das contradições das expressões da questão social que permeiam e perpassam o contexto educacional, tornando-se também imprescindível para uma aproximação maior do entendimento e compreensão das relações sociais postas entre nesse contexto. Dessa forma, “a categoria mediação prescinde de maior aprofundamento teórico-filosófico por parte dos profissionais de Serviço Social, para que seu impacto na prática profissional seja factível” (MARTINS, 2000, p. 38-42).

Não distante do que já foi debatido até aqui, pode-se evidenciar na fala da entrevistada A.P, sobre a importância da inserção do Serviço Social na esfera educacional. Segundo a A.P, a escola muitas vezes não dá conta de atender todas as demandas, e de fato, precisa de profissionais de outras áreas, sendo uma delas Serviço Social.

Cabe esclarecer aqui, que o Serviço Social insere-se na rede municipal de ensino básico do município de Ponta Grossa no ano de 1995, a partir da Lei Municipal nº. 5338, de 20 de novembro de 1995, a qual dispõe sobre a autorização da implementação do Serviço Social junto a rede municipal de ensino (PONTA GROSSA, 1995), conforme a seguir:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a implantar Serviço Social em estabelecimentos escolares integrantes à Rede Municipal de Ensino com mais de 100 (cem) alunos. Art. 2º O Serviço Social de que trata esta Lei atuará no sentido de proporcionar à escola uma visão ampla da realidade social em que se integra o aluno, dinamizando e orientando as relações entre o mesmo, a família, a escola e a comunidade. Art. 3º A coordenação, o planejamento e a execução das atividades a que se refere o artigo anterior caberão à Assistentes Sociais, obedecida a regulamentação profissional. Art. 4º As despesas com a execução desta Lei ocorrerão por conta de dotações próprias do Orçamento do Município. Art. 5º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (PONTA GROSSA, 1995).

A atuação do profissional do Serviço Social campo da educação, conforme disposto no artigo 2 da lei supracitada, relaciona-se com a capacidade crítica de intervenção profissional a partir da realidade social posta pelas relações sociais, bem como coordenar, planejar e executar atividades que relacionem-se de forma a intervir na realidade social (PONTA GROSSA, 1995).

As contribuições dos profissionais do Serviço Social para a educação, são muito mais amplas em relação a tais aspectos, especialmente pela capacidade que o Serviço Social tem em enveredar-se sobre a realidade dos seus espaços

sócio-ocupacionais “como totalidade, realçando suas contradições, reconhecendo que ela é constituída de mediações, processos e estruturas inseridas na realidade social e que precisam ser interpretadas” (MARTINS, 2012, p. 220), sendo um dos pontos cruciais para a atuação no contexto educacional.

É oportuno também destacar diante dessa particularidade, que a Política de Educação resulta de movimentos e lutas sociais, conforme já discutido no capítulo 1, que por sua vez, tinham por objetivo o enfrentamento das desigualdades decorrentes da questão social, vislumbrando na educação a possibilidade de ações capazes de minimizar ou diminuir os acirramentos das desigualdades sociais, sendo o acesso à educação uma forma de superá-las.

Dessa forma, o quadro a seguir dispõe de algumas contribuições do Serviço Social para com a educação dispostas pelo CFESS (2001):

Quadro 19 - Contribuições do Serviço Social para a Política de Educação

Realizar diagnósticos sociais, indicando possíveis alternativas à problemática social vivida por muitas crianças e adolescentes, refletindo na melhoria de suas condições relacionadas à vida escolar.
Identificar os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam os processos que mais afligem o campo educacional como: evasão escolar, baixo rendimento, atitudes e comportamentos agressivos.
Proporcionar o devido encaminhamento aos serviços sociais e assistenciais [...] contribuindo para a efetivação do direito à educação.
Integrar a equipe de ensino da área da educação, contribuindo com a melhoria das condições da constituição do Direito à Educação Pública, atuando principalmente no processo de inclusão social de crianças e adolescentes em idade escolar.

Fonte: CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, set. 2001.

Organização: o autor.

É relevante frisar que as atribuições e competências dos/as assistentes sociais, independente do campo sócio-ocupacional de atuação, encontram-se dispostas pelos princípios, direitos e deveres no Código de Ética Profissional (CFESS, 1993); na Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão; e também nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (CFESS, 2011, p. 25).

À vista disto, nota-se que o Serviço Social atua fortemente na viabilização de direitos, bem como realiza diagnósticos para compreender a realidade posta no campo educacional. Nesse mesmo intuito, considerando as demandas emergentes

no cenário escolar, apresentadas pelas entrevistadas como: a infrequência e a evasão escolar; a questão da violência em suas diferentes formas; as situações de vulnerabilidade e risco social que não envolvem somente a individualidade do aluno, mas sim o contexto em que está inserido, seja no âmbito familiar ou na comunidade disposta no território; a negligência por parte dos responsáveis em relação a necessidade da continuidade de atendimentos e acompanhamentos médicos, seja do público alvo da educação especial ou não. Acabam justificando a inserção do Serviço Social na educação básica do município de Ponta Grossa - PR, pois não estão deslocadas das expressões da questão social, e necessitam das proposições interventivas da categoria. Dessa forma, nota-se que o Serviço Social vai além de uma relação meramente individual, não restringindo-se somente aos educandos, mas também a toda a comunidade escolar, inclusive aquela que está além do ambiente escolar. Assim, nesse cenário

exige-se do/a profissional de serviço social uma competência teórica e política que se traduza em estratégias e procedimentos de ação em diferentes níveis (individual e coletivo), capaz de desvelar as contradições que determinam a Política de Educação. Assim como ultrapassar os limites conceituais e ideológicos em torno de expressões como “educação para a cidadania”, “educação inclusiva” e “democratização da educação”, que sugerem a ideia de “compromisso social”, mas sem as condições objetivas de sua realização, na medida em que não situa concretamente o componente de classe ao qual elas se vinculam. Exigências que resultam na ampliação do leque de ações profissionais para além das solicitações institucionais de realização de estudos socioeconômicos (CFESS, 2011, p. 41).

Nessa mesma toada ao que dispõe o CFESS (2011), acerca da atuação profissional do Serviço Social no âmbito educacional, o trabalho em rede numa perspectiva intersetorial é fundamental para atender as demandas decorrentes deste cenário, pois nem sempre uma política setorial consegue atendê-los em suas diversas especificidades. Assim, tratando-se das contribuições do Serviço Social para o trabalho em rede, pode-se destacar conhecimento que se tem acerca das diferentes políticas públicas, aliada a capacidade que o Serviço Social tem de articulação, utilizando-se das suas três dimensões: teórico-metodológica; técnico-operativa e ético-política, para concretizar suas ações, seja na defesa ou na viabilização de direitos, conforme um dos princípios do Código de Ética Profissional: “III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes

trabalhadoras” (CFESS, 1993), que pressupõe a luta pela conquista da democracia por meio da defesa dos direitos sociais (MARTINS, 2012, p. 223).

O conhecimento acerca dos direitos sociais englobados pelas políticas sociais destaca o papel do Serviço Social para a articulação do trabalho em rede numa perspectiva intersetorial, viabilizando os encaminhamentos necessários para atender as demandas que perpassam as expressões da questão social, sendo capaz de assegurar o acesso e a permanência do aluno na escola, bem como atender os segmentos sociais em situação de vulnerabilidade e risco social por meio de ações integralizadas, diminuindo a incidência de fragmentações nos atendimentos e encaminhamentos, ou seja,

o Serviço Social poderá contribuir nessa tarefa de articulação entre escola e a sociedade e especificamente com as demais políticas sociais, visando aglutinar forças progressistas comprometidas com a formação de projetos societários de interesse da população, criando propostas alternativas de ação conjunta escola e demais políticas sociais (MARTINS, 2012, p. 242).

Em suma, percebe-se que várias são as contribuições do Serviço Social tanto para a educação básica do município de Ponta Grossa - PR, quanto para o trabalho em rede numa perspectiva intersetorial, em que todas as ações tem por objetivo viabilizar e assegurar direitos dos diferentes segmentos sociais que fazem parte desta política através de suas intervenções.

CONCLUSÃO

Este trabalho possibilitou compreender as demandas para o Serviço Social, das unidades escolares da rede pública municipal de ensino do município de Ponta Grossa-PR, que necessitam de um trabalho articulado na perspectiva da intersetorialidade entre políticas públicas para atendê-las.

Sendo assim, no primeiro capítulo buscou-se conhecer como se expressa o direito à educação no Brasil, a partir de um recorte histórico da Constituição Federal de 1988. Dessa forma, conseguiu-se entender como se pauta a educação no país, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece as normativas e orienta a educação no país, bem como através dos planos de educação diante o que concerne a cada esfera de governo: nacional, estadual e municipal, entre suas incumbências e responsabilidades para com esse direito. No entanto, cabe destacar que embora a educação seja um direito social, fundamental, essencial e potencializador para a superação de desigualdades sociais, o Brasil ainda possui fragilidades em relação a necessidade de superar o analfabetismo.

No segundo capítulo conseguiu-se contextualizar o município de Ponta Grossa - PR através dos indicadores socioeconômicos e educacionais, como: o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM); o Índice Iparde de Desempenho Municipal (IPDM); o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que contemplam aspectos educacionais em sua composição. Nota-se que constantes investimentos em educação podem elevar os índices dos indicadores, contribuindo para alcançar potencialidades de desenvolvimento do município. O capítulo 2 também contribuiu para aproximar-se de como se configura e organiza a rede pública municipal de ensino do município de Ponta Grossa-PR.

Por fim, o terceiro capítulo proporcionou o entendimento acerca da relação existente diante a concepção de: Intersetorialidade, Interdisciplinaridade e Redes; que foram essenciais para compreender o trabalho na perspectiva da intersetorialidade. A pesquisa empírica realizada com os sujeitos participantes da pesquisa, a partir de entrevista semiestruturada possibilitou identificar as demandas escolares oriundas das unidades escolares para o Serviço Social, que necessitam do trabalho na perspectiva da intersetorialidade, tema deste trabalho.

O capítulo 3 possibilitou identificar as demandas para o Serviço Social da rede municipal de ensino básico do município de Ponta Grossa-PR, conforme os

relatos das entrevistadas. Dentre elas, destacam-se: a infrequência e a evasão escolar; as situações de negligência por parte dos responsáveis com relação à infrequência e evasão escolar, bem como à necessidade dos atendimentos e tratamentos do público alvo da educação especial; a violência em suas várias formas, como: física, psicológica e sexual; as situações de vulnerabilidade e risco social que não envolvem somente a individualidade do aluno, mas sim o contexto em que está inserido, seja no âmbito familiar ou na comunidade. Frente às demandas colocadas pelos sujeitos participantes desta pesquisa, notou-se que precisam ser analisadas numa perspectiva de intersetorialidade, sendo necessária a articulação com outras políticas públicas, a fim de viabilizar direitos, pois muitas das demandas são complexas e necessitam de ações pautadas na integralidade para atendê-las. Também possibilitou colocar em evidência as contribuições do Serviço Social para a educação pública básica do município de Ponta Grossa-PR, principalmente em relação à mediação de conflitos decorrentes do cenário escolar e a viabilização de direitos.

Contudo, este trabalho possibilitou compreender como se expressa o direito à educação enquanto direito social, e como as demandas escolares da rede pública municipal de ensino do município de Ponta Grossa-PR, resultantes das expressões da questão social, interferem para a efetivação deste direito no âmbito municipal, sendo necessário um trabalho na perspectiva da intersetorialidade para analisá-las e atendê-las em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

ADAMSKI, Eleida da Silva Arce.; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Os efeitos da covid-19 na educação básica de Mato Grosso do Sul: como a rede estadual de ensino enfrenta a pandemia? **REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 1107-1123, set./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62396/32645>. Acesso em 20 ago 2022.

ADÃO, Nilton Manoel Lacerda.; SOUZA, Edson Belo Clemente. O que os indicadores socioeconômicos IDHM e IPC nos revelam em distintas realidades urbanas: São Paulo (SP) e Fortaleza (CE). **Terr@Plural**. Ponta Grossa, v.14, p. 1-13, 2020.

AMCG. Associação dos Municípios dos Campos Gerais. **Região dos Campos Gerais**. Disponível em: <https://www.amcg.com.br/municipios>. Ponta Grossa: AMCG, 2022. Acesso em: 16 ago 2022.

BAPTISTA, Myrian Veras. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 109, p. 179-199, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/478ZwRHWkjk7G9ZYd4p7yP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, Vinicius de Oliveira.; LIMA, T. S. Constituição do Direito à Educação no Brasil: Histórico e impasses na segunda década do século XXI. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro/SP. v. 31, n. 64, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14602/12268>. Acesso em 19 jul. 2022.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **A concepção de Rede Intersetorial de Atendimento à Criança e Adolescente**. In: LAVORATTI, Cleide.; GALLO, Alex Eduardo e outros. (org). Programa de capacitação permanente na área da infância e adolescência: o germinar de uma experiência coletiva. Ponta Grossa, Ed: UEPG, 350p., 2007.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres.; JUNIOR, Constantino Ribeiro de Oliveira.; SGARBIERO, Márcia. Pesquisa Exploratória: concepção e percurso metodológico. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres; OLIVEIRA JUNIOR, Constantino Ribeiro de (org.) Pesquisa em Ciências Sociais: interfaces, debates e metodologias. Ponta Grossa: **Todapalavra**, p. 195-209. 2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE., 14 de set. de 2001a.

Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso 03 ago. 2022.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Casa Civil, 11 nov. 2009. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

_____. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: DF., 13, jul. 1990.

_____. **Lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 09 jan. 2001b.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 25 jun. 2014.

_____. Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF., 07 jun. 1993.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 20 nov. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 jul. 2022.

_____. Ministério da Cidadania. **Auxílio Brasil**. Brasília: MDS, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/auxilio-brasil#oque>. Acesso em: 03 out. 2022.

_____. Ministério da Cidadania. **Condicionalidades do Programa Auxílio Brasil**. Brasília: MDS, 2022g. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/auxilio-brasil/condicionalidades>. Acesso em: 13 nov. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB**. Brasília: MEC, 2022e. Disponível em https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/cacs-fundeb. Acesso em: 18 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Declaração De Salamanca: sobre Princípios, Política e Práticas na área das políticas públicas especiais de 1994**. Brasília: MEC, 2022a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 jul 2022.

_____. Ministério da Educação. **IDEB**. Brasília: MEC, 2022f. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ideb?start=20>. Acesso em: 13 nov 2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota Informativa do IDEB 2021**. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf. Acesso em: 10 out 2022.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 06, de 08 de maio de 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília: Ministério da Educação - Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 08 mai. 2020b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13511-resolucao-n-6,-de-08-de-maio-de-2020>. Acesso em: 18 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 09 de outubro de 2018**. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Brasília: MEC, 09 out. 2018. Disponível em: <portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/84281-corte-etario>. Acesso em: 22 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília: MEC. SEMESP. 124p. 2020a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf. Acesso em 17 out. 2022.

_____. Ministério da Saúde-DATASUS. **Grau de urbanização**. Brasília: MS, 2022b. Disponível em:

<https://tabnet.datasus.gov.br/tabdata/LivroIDB/2edrev/a04.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

_____. Ministério da Saúde. **Organizações - Ministério da Saúde: Unidades Básicas de Saúde (UBS)**. Brasília: MS, 2022h. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/unidades-basicas-de-saude-ubs>. Acesso em 15 nov. 2022.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004) e Norma Operacional Básica NOB/SUAS**. Brasília: MDS, 2005. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em 15 nov. 2022.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. **Relatório de Programas e Ações: Ponta Grossa-PR**. 2022d. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/ri/relatorios/cidadania/?codigo=411990&aM=0#auxiliobrasil>. Acesso em: 14 nov. 2022

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva**. In: DUTRA, Claudia Pereira.; *et al.* (org). Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva - Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: Ministério da Educação, jan. 18p. 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 17 out. 2022.

BRAVIN, João. **Desenvolvimento IDH x Distribuição de Renda**. In: CUT: Central Única dos Trabalhadores. São Paulo, jul, 2011. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/desenvolvimento-idh-x-distribuicao-de-renda-gini-bb1>. Acesso em: 30 ago 2022.

BREUS, Thiago Lima. Políticas públicas no Estado Constitucional: problemática da concretização dos Direitos Fundamentais pela Administração Pública brasileira contemporânea. **Fórum**, Belo Horizonte, 2007.

BRONZO, Carla. **Sistema de proteção social integral com foco em direitos e suas implicações para a integração entre benefícios e serviços na proteção social não contributiva no Brasil: uma reflexão exploratória**. In: MACEDO, Juliana Matoso.; XERES, Flávia Helena Saraiva.; LOFRANO, Rodrigo. (org). Cadernos de Estudos: Desenvolvimento Social em Debate. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, p.103-122, 2016.

BUENO, Josenilda Aparecida Ribas. **Educação pública e desenvolvimento: um estudo sobre o ensino fundamental público no município de Ponta Grossa-PR**. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lucia Cortes da Costa. 2017. Dissertação. (Mestrado em

Ciências Sociais Aplicadas). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017.

CARDOSO, Isabel Cristina da Costa.; GRANERMANN, Sara.; BEHRING, Elaine Rosetti.; ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de. **Proposta básica para o projeto de formação profissional - novos subsídios para o debate**. In: Formação Profissional: Trajetórias e Desafios: Cadernos ABEPSS, n. 7, Cortez, São Paulo, 1997.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Código de ética profissional do Assistente Social**. Brasília, CFESS., 1993.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, set. 2001.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília, CFESS., 2011.

CRAVEIRO, Adriéli Volpato. **Equipe Multiprofissional e Educação Omnilateral: a experiência nas escolas municipais de Foz do Iguaçu de 2006 a 2016**. Orientadora: Prof. Dr^a Silvana Aparecida de Souza. Tese (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Nível Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4769/5/Adrieli_Volpato_Craveiro_2019.pdf. Acesso em: 20 ago 2022.

DUTRA, Claudia Pereira. GRIBOSKI, Claudia Maffini. ALVES, Denise de Oliveira. BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. In: Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em 01 ago 2022.

FREITAS, Leana Oliveira.; MIRANDA, Monize Rodrigues. Intersetorialidade entre o Sistema Único de Assistência Social e o Sistema de Justiça: Tensões e Disjunções. **Revista Direitos, Trabalho e Política Social.**, Cuiabá, v. 5, n. 9, p. 110-128. jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rdtps/article/view/8912/6086>. Acesso em: 17 nov. 2022.

GARCIA, Adir Valdemar.; YANNOULAS, Silvia Cristina. **Educação, pobreza e desigualdade social**. In: GARCIA, Adir Valdemar.; YANNOULAS, Silvia Cristina. (org). Educação, pobreza e desigualdade social. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 99, p. 21-41, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/266/40>. Acesso em: 15 ago. 2022.

GLAT, Rosana.; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, Rosana. (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa.; GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Redes de Proteção Social na Comunidade**. In: GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa (coord.). Redes de Proteção Social. 1. ed. São Paulo: Associação Fazendo História: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010. Disponível em: <https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/Livro4.pdf>. Acesso em 11 nov. 2022.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: dimensões históricas, teóricas e ético-políticas**. Fortaleza, CRESS –CE, Debate n. 6, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Aplicada. **Cidades e Estados: Ponta Grossa - PR**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/ponta-grossa/panorama>. Acesso em: 15 ago 2022.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Aplicada. **Painel de Indicadores: Analfabetismo**. Suplemento Educação - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores.html>. Acesso em 16 ago 2022.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Aplicada. **Painel de Indicadores: Escolarização**. Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2022b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores.html>. Acesso em: 16 ago 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliações e Exames Educacionais: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília: INEP, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 02 set 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisas Estatísticas e Indicadores: Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2022a. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 02 set 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisas Estatísticas e Indicadores: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: INEP, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 02 set 2022.

INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersectorialidade. **Cadernos FUNDAP**, n. 22, p. 102-110. 2001. Disponível em: https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/bibliografia/sinergia_politicas_servicos_publicos.pdf. Acesso em: 10 nov 2022.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Cadernos Estatísticos. Município de Ponta Grossa/PR**. Paraná: IparDES, 2022a. Disponível em: www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=84000&btOk=ok. Acesso em: 16 ago 2022.

_____. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Cadernos Estatísticos. Município de Curitiba - PR**. Paraná: IparDES, 2022b. Disponível em: www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=80000&btOk=ok. Acesso em: 01 set 2022.

_____. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Índice IparDES de Desempenho Municipal**. Paraná: IparDES, 2022c. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Indice-IparDES-de-Desempenho-Municipal>. Acesso em: 12 out. 2022.

_____. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Índice IparDES de Desempenho Municipal: Nota Metodológica**. Paraná: IparDES, 2018. Disponível em: https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2019-09/Metodologia%20IPDM%202016.pdf. Acesso em: 11 out 2022.

IPLAN. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Ponta Grossa. **Base Cartográfica**. Ponta Grossa: Iplan, 2022. Disponível em: <https://iplan.pontagrossa.pr.gov.br/downloads/planodiretor/localizacao.jpg>. Acesso em 15 ago 2022.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 220p. 1976.

JUNQUEIRA, Luciano Antonio Prates. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Saúde e Sociedade**, v.13, n.1, p.25-36, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/ndN8rgZC7mzXdrFL39q7VSC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2012.

JUNQUEIRA, Luciano Antonio Prates. Intersectorialidade, transectorialidade e redes sociais na saúde. **RAP – Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 35-45, nov./dez. 2000.

JUNQUEIRA, Luciano Antonio Prates.; SILVA, Maria de Fátima da. **Ação Intersectorial na Saúde. In: Redes e Intersectorialidade.** JUNQUEIRA, Luciano Antonio Prates.; CORÁ, Maria Amelia Jundurian. (org). São Paulo. Tiki Books, 296p. 2016. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/neats/Redes-sociais-e-intersectorialidade.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha.** In: MANTOAN, M. T. E, PRIETRO, R. G, ANTUNES, V. A. A. (Org). *Inclusão escolar: ponto e contrapontos.* São Paulo: Summus, p. 15-29. 2006.

MARTINELLI, Maria Lúcia.; MORAES, Josiane. **A importância da categoria mediação para o Serviço Social.** In: XX Seminário Latino-Americano de *Escuela de Trabajo Social.* 2012. Disponível em: <https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/Y6O09Vi7X17oOE584R0e.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e Serviço Social: Elo para construção da cidadania.** São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Serviço Social: Mediação Escola e Sociedade.** Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Rachel Tolosa Jorge. Dissertação. (Mestrado). Faculdade de História, Direito e Serviço Social. Universidade Estadual Paulista. Franca, 2000.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo. MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 01-21, abr./jun., 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil.** Recife, v. 1, n. 2, p. 91-102, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. MINAYO, M.C.S. (org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIOTO, Regina Célia Tamaso. O trabalho com redes como um procedimento de intervenção profissional: o desafio de requalificação dos serviços. **Katalysis**. Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 51-58, 2002.

NASCIMENTO, Sueli. Reflexões sobre a intersectorialidade entre as políticas públicas. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 101, p. 95-120, jan./mar. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/TDCqtLhvDvRnRmDXhtTBHZK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2022.

OLIVEIRA, Júlio César de. Evolução do Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil em relação aos dos países Latino-caribenhos. **Análise**: Porto Alegre, v. 17, n. 1, p.27-46, jan./jul. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/face/article/view/282>. Acesso em: 26 ago 2022.

ONU. Organização Das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 19 jul 2022.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. **Folha informativa sobre COVID-19: Histórico da pandemia de COVID - 19**. Brasil: OPAS, 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 01 out 2022.

PARANÁ. **Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015**. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Curitiba: Casa Civil do Governo do Estado do Paraná, 24, jun. 2015.

_____. Ministério Público do Paraná. **Crianças e Adolescentes - Infância e Juventude**. Paraná: MPPR, 2022a. Disponível em: <https://mppr.mp.br/pagina-5645.html>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. Ministério Público do Paraná. **O Ministério Público**. Paraná: MPPR, 2022b. Disponível em: <https://mppr.mp.br/pagina-44.html#:~:text=O%20Ministério%20Público%20é%20uma,interesses%20sociais%20e%20individuais%20indisponíveis>. Acesso em: 15 nov. 2022.

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.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **A Intersetorialidade das Políticas Sociais na Perspectiva Dialética**. In: MONNERAT, Gisele Lavinia.; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de.; SOUZA, Rosemary Gonçalves de. A intersectorialidade na agenda das políticas sociais. Campinas: Papel Social, p. 23-39, 2014.

PIERINI, Alexandre José.; SANTOS, Sonia Maria Cardozo dos. O combate à infrequência escolar de crianças e adolescentes: a participação da rede de proteção social no programa APOIA. **Revista Brasileira Multidisciplinar - ReBraM**, São Paulo, vol. 19, n.1 Julho 2016. Disponível em: <https://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/369>. Acesso em: 12 nov. 2022.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. **Perfil do município de Ponta Grossa - PR**. Rio de Janeiro: PNUD, 2022a. Disponível em: www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/411990. Acesso em: 16 ago 2022.

_____. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Brasil: Desenvolvimento Econômico e IDH**. Rio de Janeiro: PNUD, 2022b. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano-e-idh-0>. Acesso em: 25 ago 2022.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio. **Direito à educação: controle social e exigibilidade judicial**. São Paulo: ABC, 2005.

PONTA GROSSA. Conselho Municipal de Assistência Social. **Plano Municipal de Assistência Social: 2018-2021**. Ponta Grossa: CMAS, 39p. 2018. Disponível em: <https://cmas.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/PMAS-2018-2021-aprovado-pelo-CMAS.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.

_____. **Decreto nº. 7225, de 09 de maio de 2013**. Implanta as salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede municipal de ensino. Ponta Grossa: Secretaria Municipal de Gestão Financeira e Assuntos Jurídicos, 09 mai. 2013.

_____. Fundação Municipal de Saúde. **CAPSij**. Ponta Grossa: FMS, 2022. Disponível em: <https://fms.pontagrossa.pr.gov.br/capsij/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Lei Municipal n. 5338, de 20 de novembro de 1995**. Dispõe sobre a autorização da implementação do Serviço Social junto a rede municipal de ensino. Ponta Grossa: Câmara Municipal de Ponta Grossa, 20 nov. 1995.

_____. **Lei Municipal nº 12213, de 23 de julho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação. Ponta Grossa: Câmara Municipal de Ponta Grossa, 23 jun. 2015a. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2015/1222/12213/lei-ordinaria-n-12213-2015-institui-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-periodo-de-2015-a-2025>. Acesso em: 01 out 2022.

_____. **Lei nº 10.593, de 20 de junho de 2011.** Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação. Ponta Grossa: Câmara Municipal de Ponta Grossa, 20 jun. 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2011/1059/10593/lei-ordinaria-n-10593-2011-dispoe-sobre-o-conselho-municipal-de-educacao>. Acesso em: 19 out. 2022.

_____. **Plano Municipal de Educação: 2015 - 2025. Lei nº 12.213, de 23 de junho de 2015.** Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa - PR. Ponta Grossa: SME, 151p. 2015b. Disponível em: https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/PME__VERSAO_FINAL.pdf. Acesso em 03 out 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SME). **Dados Estatísticos: Atendimento geral da rede.** Ponta Grossa: SME, 2022a. Disponível em: https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/CONSOLIDADO_DE_MAIO.pdf. Acesso 12 out 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Organograma: gestão 2021-2024.** Ponta Grossa: SME, 2022c. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/organograma-sme-2021-a-2021/>. Acesso em: 19 out. 2022.

_____. Secretaria Municipal de Ponta Grossa (SME). **Dados Estatísticos: Unidades Escolares por Região.** Ponta Grossa: SME, 2022b. Disponível em: https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/REGIOES_ESCOLAS__CMEIS_atualizadas.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

PORTAL POPULAÇÃO.NET. **População - Maiores bairros de Ponta Grossa-PR.** Disponível em: https://populacao.net.br/os-maiores-bairros-ponta-grossa_pr.html. Acesso em: 17 out. 2022.

PREARO, Leandro Campi. MARACCINI, Maria Clara. ROMEIRO, Maria do Carmo. **Fatores Determinantes do Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios do Estado de São Paulo.** In: Revista Brasileira de Políticas Públicas (Brazilian Journal Of Public Policy). São Paulo, v. 5, n. 01, jan-jun, p.132-155, 2015. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/viewFile/2960/2615>. Acesso em: 28 ago 2022.

SANTA CATARINA. Ministério Público de Santa Catarina. **Combate à negligência contra crianças e adolescentes: tipos de negligência.** Santa Catarina: MPSC,

2022. Disponível em:
<https://www.mpsc.mp.br/combate-a-negligencia-contras-criancas-e-adolescentes/tipos-de-negligencia#:~:text=Negligência%20EDUCACIONAL,de%20álcool%20e%20outras%20drogas>). Acesso em: 12 nov. 2022.

SANTOS, Jonata Cristina dos Santos Cristina.; ALVES, Andréia Vicência Vitor. A gestão educacional no Plano Nacional de Educação. **Horizontes - Revista de Educação**. Dourados - MS, v. 5, n. 10, p. 23-35, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/8248/4653>. Acesso em 02 out 2022.

SANTOS, Jucélia Oliveira.; SANTOS, Eliane Vieira dos.; GARCIA, Rosineide Pereira Mubarak. **Avaliação de políticas públicas: concepções, modelos e casos**. Org: Rosineide Pereira Mubarak Garcia. Cruz das Almas, BAHIA: UFRB, 230p., 2020.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 1ª ed., São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SISMMAC. Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba. **Bolsonaro pretende cortar 97% da verba para infraestrutura de escolas em 2023**. Curitiba: SISMMAC, set. 2022. Disponível em: <https://sismmac.org.br/bolsonaro-pretende-cortar-97-da-verba-para-infraestrutura-de-escolas-em-2023/>. Acesso em 01 out 2022.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. UNESCO, 1994. Disponível em: [http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraçao_Salamanca.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraçao_Salamanca.pdf). Acesso em 02 ago. 2022.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia de COVID-19 na Educação. Unicef: **CENPEC Educação**, abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 17 ago 2022.

VEIGA, Laura da.; BRONZO, Carla. Estratégias intersetoriais de gestão municipal de serviços e proteção social: a experiência de Belo Horizonte. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 3, p. 595-620, mai./jun. 2014. Disponível em: www.spell.org.br/documentos/ver/31158/estrategias-intersetoriais-de-gestao-municipal-de-servicos-de-protecao-social-a-experiencia-de-belo-horizonte. Acesso em: 16 nov. 2022.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Política Educacional e Pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013.

YASBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 110, p. 288-322, abr./jun. 2012.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Sistemas de Proteção Social, Intersetorialidade e Integração de Políticas Sociais**. In: MONNERAT, Gisele Lavinia.; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de.; SOUZA, Rosemary Gonçalves de. (org). A intersectorialidade na agenda das políticas sociais. Campinas: Papel Social, p. 77-103. 2014.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “As demandas para o Serviço Social inserido na Rede Municipal de ensino do município de Ponta Grossa – PR, a partir da perspectiva de Intersetorialidade das Políticas Públicas” tendo como pesquisador responsável Willian da Maia, acadêmico do quarto ano do curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob orientação da professora Dr^a. Jussara Ayres Bourguignon. O objetivo da pesquisa é compreender a necessidade do trabalho em rede na perspectiva da Intersetorialidade, considerando as demandas do Serviço Social inserido na rede municipal de ensino do município de Ponta Grossa – PR.

A sua participação no estudo será em responder uma entrevista, a qual será utilizada como instrumento de coleta de dados, a partir da qual, posteriormente será realizada análise de conteúdo, através de análise categorial, conforme aparecem categorias de pesquisa na fala dos entrevistados.

Os apontamentos decorrentes das falas dos entrevistados têm o devido sigilo garantido, sendo que esses serão utilizados no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e posteriores publicações decorrentes deste estudo.

Os possíveis riscos dessa pesquisa podem ser exposição do trabalho dos profissionais junto à instituição, o que será sanado com total descrição e preservação do entrevistado/a; demonstração de medo e insegurança ao responder alguma questão, risco que será sanado com a garantia de que não há obrigatoriedade de manifestar-se em alguma questão que não se sinta seguro e/ou confortável; revelação da identidade do entrevistado, que será sanado com o uso de códigos relativos ao sujeito participante, mantendo o seu anonimato na pesquisa.

Durante a realização da entrevista e da pesquisa serão tomados todos os cuidados para que os riscos acima não se concretizem. Os benefícios em participar dessa pesquisa será a possibilidade de compreender como as demandas para o Serviço Social Escolar são articuladas diante a Rede de Proteção Social, no que tange os encaminhamentos dessas demandas, via perspectiva da intersectorialidade das políticas públicas partindo da Política de Educação.

Após as análises você será informado dos resultados desta pesquisa da qual participa. Sua participação é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você poderá deixar de

participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG.

Pesquisador: Willian da Maia

Rua : Carajás, nº 222 – Ponta Grossa /PR

Telefone: (42) 9.99365819

Orientadora: Professora Dr^a. Jussara Ayres Bourguignon

Praça Santos Andrade nº 01, Centro – Ponta Grossa /PR Telefone: (42) 3220-3387

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Telefone: (42) 3220-3108.

Assinatura do convidado para a pesquisa

Assinatura pesquisador responsável

Assinatura da Professora Orientadora

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2022.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

1. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1.1 Sujeito participante da pesquisa:

- () Assistente Social
- () Estagiária de Serviço Social
- () Assessora Pedagógica
- () Assessora Pedagógica da Educação Especial Inclusiva

1.2. Nível de formação profissional:

- () Graduando
- () Graduação
- () Especialização. Qual?
- () Mestrado
- () Doutorado

1.3 Tempo de experiência profissional:

1.4 Função atribuída:

1.5 Tempo na função atribuída:

2. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

2.1 Diante a prática profissional, considerando sua experiência, quais as demandas mais emergentes no cenário escolar que exigem o encaminhamento para a Rede de Proteção Social do município?

2.2 Conforme as demandas apresentadas quais os encaminhamentos, e qual o retorno desses encaminhamentos?

2.3 Em relação às demandas abaixo, quais delas exigem o trabalho em rede?

- () Vulnerabilidade e risco social;
- () Violência física;
- () Violência psicológica;
- () Violência sexual;
- () Violência Institucional;
- () Negligência;
- () Discriminação;
- () Exploração;
- () Abuso;
- () Insegurança alimentar;

- Bullying
- Outras. Quais?

2.4 Em relação a rede de Proteção Social, para quais instituições a situação do aluno(a) é encaminhado(a):

- NUCRIA
- CREAS
- CRAS
- Unidade Básica de Saúde
- Conselho Tutelar
- Ministério Público
- Vara da Infância e da Juventude
- Outros/outras? Qual(is)?

2.5 Na perspectiva da Intersetorialidade das Políticas, a partir da Política de Educação (básica), como você vê esse trabalho no fazer profissional de acordo com as demandas das unidades escolares?

2.6 Como você avalia a necessidade do trabalho em rede no âmbito da Política de Educação Básica?

2.7 Quais as demandas necessitam do trabalho interdisciplinar entre Assessores Pedagógicos e Assistentes Sociais?

2.8 Quais são as maiores dificuldades em relação aos conflitos apresentados no âmbito escolar que englobam as demandas para o Serviço Social?

2.9 Quais as contribuições do Serviço Social Escolar para o trabalho em rede? (a ser respondida exclusivamente pelos sujeitos participantes do Serviço Social Escolar).

2.10 Você gostaria de apresentar alguma questão que não foi abordada ou sugerir alguma orientação?

ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Rua Valério Ronchi, n.º 55 – Uvaranas – Ponta Grossa – Paraná
CEP: 84030-320 - Telefone: (042) 3220-3130

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, **SIMONE DO ROCIO PEREIRA NEVES**, ocupante do cargo de Secretária de Educação do Município de Ponta Grossa-PR, após ser informada sobre os objetivos da pesquisa intitulada "**As demandas para o Serviço Social inserido na Rede Municipal de ensino do município de Ponta Grossa - PR, a partir da perspectiva da Intersetorialidade das Políticas Públicas**", realizada pelos pesquisadores Prof^a Dr^a JUSSARA AYRES BOURGUIGNON e WILLIAN DA MAIA, **AUTORIZO** a execução da mesma para realização da coleta de dados na Secretaria Municipal de Educação. Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa.

A pesquisa a ser realizada será qualitativa, utilizando-se de fontes bibliográficas e documentais, tendo como estratégia para coleta de dados as entrevistas semiestruturadas - realizadas de forma presencial, com profissionais pedagógicas, na função de Assessoras pedagógicas, e a equipe de Serviço Social Escolar deste órgão.

Caso necessário, como Instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à rede de ensino, e/ou qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta rede. Declaro não ter recebido nenhum pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não poderão receber quaisquer pagamentos.

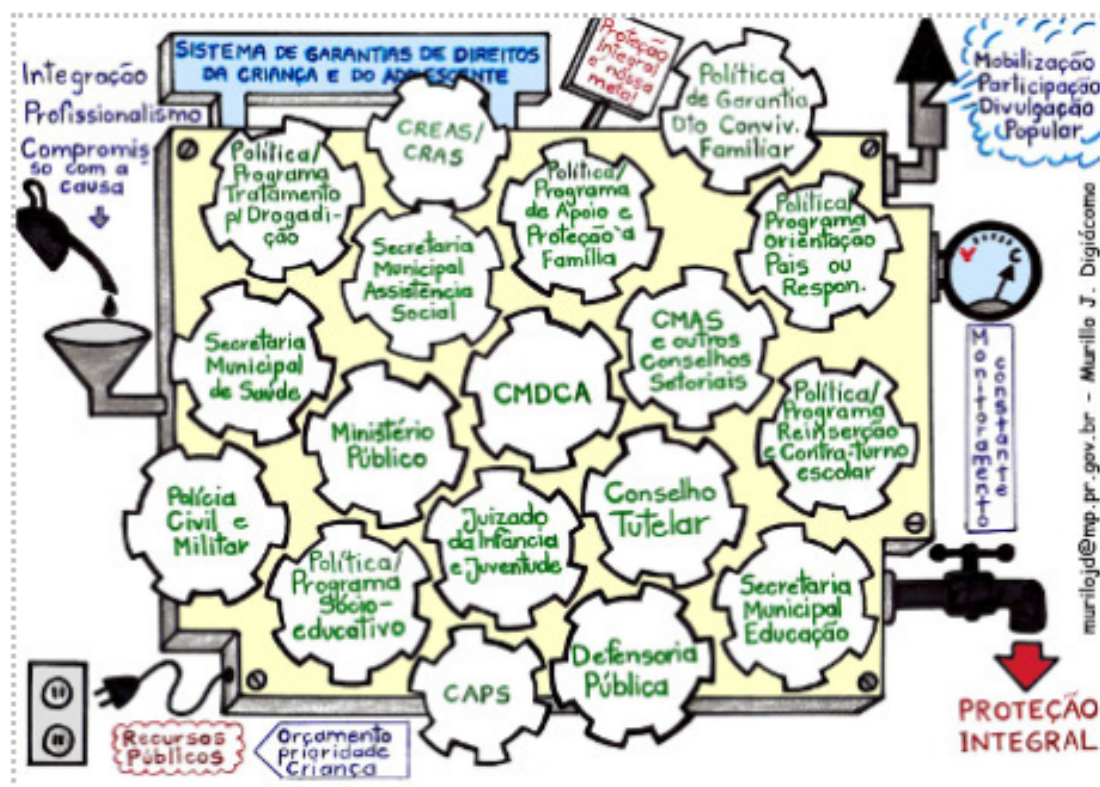
Ponta Grossa, 23 de junho de 2022.


Prof.ª Simone do Rocio Pereira Neves

Secretária Municipal da Educação
Decreto nº 18.211 de 1º/01/2021

ANEXO B - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS (SGD) DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Anexo B - Representação gráfica do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) da Criança e do Adolescente



Fonte: PARANÁ. Ministério Público do Paraná. **Criança e Adolescente**. Paraná: MPPR, 2022a. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-235.html>. Acesso em: 15 nov. 2022.