

A FALSA DICOTOMIA ENTRE SCFV E EDUCAÇÃO INTEGRAL: COMO ESSA FALÁCIA IMPEDE A CONCRETIZAÇÃO DA PROTEÇÃO INTEGRAL

Por Samara Kelly Xavier e Silva

* Professora de história do SESI-SBC, professora da graduação e pós-graduação da FAPSS-SP, professora da pós-graduação Gestão e Serviços do SUAS da FAPCOM, formadora da PAULUS Social membro da Social Soluções. Com graduação em História pela UNESP-Franca, pós-graduada em Políticas Públicas e Direitos Humanos pela Faculdade Mauá, pós-graduada em Trabalho Social com Famílias pela FAPSS-SP e mestra em Serviço Social pela PUC-SP.

Dois anos depois do começo da Pandemia da COVID-19 trabalhadores das políticas sociais batalham para mensurar os agravos que as infâncias, especialmente as crianças negras, indígenas e pobres do Brasil vivenciaram e vivenciam, como evasão escolar, violência doméstica, sexual, trabalho infantil e coberturas vacinais. Além de evidenciar os estragos, temos também o desafio de retomar as veredas da proteção integral de crianças e adolescentes. Proteção essa prevista desde a Constituição Federal de 1988¹ até o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

O UNICEF Brasil – Fundo das Nações Unidas para a Infância no Brasil (2022) aponta que os efeitos da pandemia foram e tem sido devastador para crianças e adolescentes principalmente pela suspensão de serviços da rede de proteção, somados ao isolamento social, à superlotação das unidades de saúde, fechamento das escolas como formas de conter a propagação do vírus.

O que testemunhamos foi um aumento dos riscos de maus-tratos, negligências, violência: física, psicológica e/ou sexual, racismo, discriminação étnica e/ou de gênero, trabalho infantil, bem como o aumento da pobreza e miséria. Ou seja, a pandemia agudizou o que há 32 anos o ECA vem combatendo. Segundo a reportagem de Vinícius Lisboa publicada em 13/07/2022 pela Agência Brasil na qual trata dos desafios dos 32 anos do ECA, através de dados da UNICEF Brasil, em 1990 uma em cada cinco crianças e adolescentes estava fora da escola. Três décadas depois e dos avanços promovidos pelo ECA, as permanências do neoliberalismo faz com que em 2020 uma pesquisa da UNICEF evidenciasse que 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos no Brasil não acessasse a educação formal, ou seja, não estavam na escola.

Tais dados convoca uma reflexão sobre o paradigma da proteção integral e como isso se faz pela lógica do cuidado integral à infância pela articulação entre as políticas sociais. Sendo assim, a análise acerca de como as políticas públicas integradas consegue efetivar tal proteção é ressaltada aqui exigindo a reflexão da relação entre a educação integral e SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de vínculo.

Realçar essa discussão destaca a conexão entre o conceito de educação integral e o princípio da proteção integral, estabelecido em 1990 pelo ECA. De acordo com o Estatuto no artigo 3º, a proteção integral se traduz pela garantia dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, que devem ter asseguradas todas as oportunidades e facilidades que lhes possibilitem o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Entre os fatores determinantes para a proteção e o desenvolvimento das crianças e adolescentes certamente está uma educação e a assistência social sintonizadas com o conceito de integralidade.

A partir da segunda metade do século XX, a classe trabalhadora e seus filhos foram gradativamente incluídos na escola pública. Esse avanço, resultado da luta de classes e dos movimentos sociais na correlação de forças na contradição capital/trabalho foi necessário e fundamental que o país caminhasse na direção da universalização do ensino básico. Esse processo representou uma democratização quantitativa da educação, que não foi acompanhada, contudo, por um processo análogo de democratização qualitativa.

Nesse sentido, estabeleceu-se uma luta para que no paradigma da doutrina regular a educação integral desenvolva o fazer pedagógico para além do conteúdo, mas, tendo o educar como a não transferência de conhecimento, como partilha, troca. É também brincar, valorizar o lúdico, o imagético, a corporeidade, é reconhecer e valorizar as diferentes culturas e credos religiosos.

Em vista disso, Carlos Rodrigues Brandão (2006), Maria Júlia Azevedo Gouveia (2006), Isa Guará (2006) e Moacir Gadotti (2009) nos requisita a pensar e refletir as várias dimensões do conceito de educação integral. Tais análises pressupõe compreender que o conceito de educação integral não pode ser visto como simples expansão do tempo escolar, ou seja, o que se convencionou chamar de educação em tempo integral. Evidentemente, o período temporal destinado à educação é um elemento fundamental e determinante. Entretanto, o cerne da questão é a gestão qualificada desse tem-

¹A doutrina da proteção integral é adotada no artigo 227 da C.F. de 1988, bem como no artigo 1 e 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Vejamos o art. 227 da Constituição Federal: "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão". No ECA no artigo 1º temos: "Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente". E no artigo 4º lemos: "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. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude."

po. É óbvio que simplesmente ampliar essas horas de permanência das crianças na escola ou em um serviço socioassistencial não garante a qualidade da vivência educativa e protetiva.

É pela lógica da proteção integral que o Brasil já construiu marcos legais que preveem necessariamente a cooperação entre políticas sociais. Isto é especialmente evidenciado no que se refere às relações entre as políticas de educação e de assistência social. Foi dessa forma que o Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024 (instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), afirma que o alcance das metas de melhoria do acesso, da permanência e do aproveitamento das crianças e adolescentes na escola, em todos os níveis, sejam eles: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, dependem, entre outros fatores, da existência de ações conjuntas entre as áreas da assistência social, da saúde e da educação, que ao garantirem um atendimento e acompanhamentos integrados a partir do trabalho em rede, favorecem a redução de problemas que podem afetar ou impedir a vida escolar e o desenvolvimento da população infantojuvenil, especialmente aos filhos das classes trabalhadoras e aqueles que estão no público prioritário previsto na PNAS – Política Nacional de Assistência Social. A meta seis do Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelece que pelo menos 50% das escolas públicas deve oferecer educação em tempo integral, que pode ser realizada em parceria com organizações sociais ou em articulação com diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários, ou com entidades privadas de assistência social.

No que lhe diz respeito, a LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social (nº 8.742, de 7/12/1993), e a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº 109, de 11/11/2009), preconizam que os serviços socioassistenciais devem promover o acesso dos usuários aos serviços das políticas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer existentes em cada território.

Um dos serviços previstos na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais carrega em seu fazer cotidiano essa garantia de acesso a outras políticas sociais é o SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Sua organização está para que o SCFV atenda por ciclos de vida, como o caso de crianças e adolescentes de 6 a 15 anos. Aqui se estabelece que esse serviço deve ser organizado como um espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. As inter-

venções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social.

Sendo assim, ressalta-se não só a afinidade, as a necessária conexão e integração do SCFV com a educação integral, concretizando uma relação que por suas origens deve ser integrada, ou seja, cada política dentro de sua especificidade atue na responsabilização do cuidado integral das infâncias no Brasil, principalmente as pobres e que tem nos serviços socioassistenciais e nas escolas lugares de sobrevivência.

Nunca é demais lembrar que, de acordo com o SUAS - Sistema Único de Assistência Social, os SCFV devem operar em integração com o PAIF- Serviços de Proteção e Atendimento Integral à Família, ambos sob a gestão dos CRAS - Centros de Referência da Assistência Social, de modo a garantir convivência familiar e comunitária e orientação às famílias das crianças e adolescentes usuários dos SCFV. Assim, um modelo possível e interessante de educação integral e integrada pode ser posto em prática a partir da articulação entre a escola, o SCFV e o PAIF.

Em tempos de estado brasileiro que gera desproteção, desresponsabilizando-se de seu dever de garantir vida e reproduzindo a lógica protetiva neoliberal familiarista, onde de acordo com Miotto (2008), essa postura nefasta compreende que a proteção social cabe preferencialmente à família e que o Estado pode reduzir os serviços públicos enquanto proteção. Cabe lembrar que em 2014 foi normatizada pela Instrução Operacional e Manual de Orientações nº 01, editada conjuntamente pelo Ministério do Desenvolvimento Social e pelo Ministério da Educação em 18/12/2014, orientações para que gestores e equipes municipais integrem as ações do SCFV com a educação formal pelo Programa Mais Educação (PME).

Em 2009 Gadotti provocou uma série de reflexões com seu livro Educação Integral no Brasil: Inovações em processo, nesse texto ele expõe a ideia de que a educação integral se expressa com mais propriedade quando pensamos em uma escola “integral, integrada e integradora”. Ou seja, quando compreendemos que, para promover o desenvolvimento integral das pessoas, a escola precisa estar articulada a outras instituições, políticas sociais e setoriais, além de potencializar as oportunidades que os bairros, comunidades e cidades podem oferecer para o desenvolvimento dos seus cidadãos. O que se evidencia aqui é um princípio caro aos trabalhadores do social, que é a incompletude institucional, ou seja, para que as políticas sociais de educação e assistência social possam proteger integralmente crianças e adolescentes e suas famílias é necessário entender que nenhuma intervenção isolada proporcionará esse cuidado

integral, e nesse caso, no caso a educação integral nas escolas, para que ela possa ampliar sua capacidade de oferecer proteção social, prevenir evasões e fortalecer as trajetórias escolares dos educandos, a escola precisa necessariamente estar integrada a outras políticas sociais, somando forças com a assistência social, a saúde, o transporte, a cultura, o esporte e a geração de trabalho e renda para as famílias.

O que se evidencia aqui é um posicionamento contrário à concepção neoliberal de vida, de concepção de políticas públicas, de desenvolvimento, que busca incessantemente o lucro, o estímulo à competição, a meritocracia responsabilizando os indivíduos sobre sua vida, principalmente no que se entende como fracasso, a eficiência com a máxima economia de recursos – não importando os meios para se alcançar os fins.

Paulo Freire afirmou que:

“ Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo [visão do povo], que se manifesta nas formas de sua ação, reflete a sua situação do mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (1987, p. 87). ”

Foi a partir desse pensamento que Paulo Freire criou a expressão “leitura do mundo”, significando a necessidade de se conhecer profundamente a realidade, o que está no mundo, para nele intervirmos coletivamente. A pedagogia é ciência e arte da educação, que tem vocação interdisciplinar e transdisciplinar, disse Gadotti (2009), ele segue provocando a reflexão de que a pedagogia sendo ela social cria espaços e condições para o diálogo reciprocamente educativo entre as várias ciências e nos permite o reconhecimento de suas diferenças e semelhanças.

A educação integral precisa superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem. O problema é que, via de regra e ainda com poucas exceções, conti-



nuamos a ensinar os educandos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua "cultura primeira", as suas outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal. Na prática, para além da teoria que é vista no senso comum quase sempre utópica, acabamos dicotomizando educação escolar e não escolar. Isso dificulta a aprendizagem das crianças e dos adolescentes. Temos a responsabilidade de trabalhar para superar isso, uma vez que política pública é dever do estado e direito de todo cidadão.

A escola precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao Projeto Político Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade. As diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis.

A escola de tempo integral deve ir para além da sala de aula, invadindo a área da assistência social. Maria Helena Guimarães de Castro (2006, p. 82) afirma que:

“ É impossível desenvolver a educação integral sem articulá-la com a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda. E para isso é preciso fortalecer as redes de interação entre as políticas sociais. Também parece fundamental entender as dinâmicas familiares. A pobreza e o desemprego, que caracterizam as periferias urbanas, afetam profundamente as relações sociais e familiares e, também, o desempenho escolar. Muitas vezes a escola preocupa-se apenas em cumprir rituais, ignorando os problemas presentes num determinado contexto social. A escola não deve apenas constatar a existência da pobreza e do desemprego, mas também explicar porque existem periferias urbanas, pobreza e desemprego. Uma formação política é essencial. ”

A escola de tempo integral, como prevê a LDB², é entendida como um direito de cidadania. É um direito dos responsáveis pelas crianças e adolescentes – geralmente mulheres – de deixar seus filhos pequenos em creches e escolas de educação infantil enquanto elas trabalham, mas também, são atendidas e acompanhadas por outras políticas sociais, como a política nacional de assistência social.

Por fim, sendo o Brasil um país com amplo arcabouço teórico-metodológico-legislativo, muito avançado em comparação a outros países, mas capacidade questionável e contraditória para promover a concretização dessas normas nos diferentes contextos de sua realidade social tão diversa e desigual, não basta apenas as normas estarem vigentes que automaticamente haverá a concretização prática da articulação entre educação integral e proteção social integral. É preciso que os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, os Conselhos Municipais de Assistência Social, os Conselhos Municipais de Educação, as organizações não governamentais, os movimentos sociais, as famílias e a sociedade em geral pressionem os gestores públicos para o avanço nessa direção e que seja instaurado um processo transparente de discussão sobre a disponibilidade de recursos orçamentários para que os Governos Municipais ampliem a criação dos SCFV, reconheçam e estabeleçam parcerias com as organizações não governamentais que atuam com competência técnica e compromisso ético em seus territórios, e promovam a articulação entre as escolas e os serviços socioassistenciais, tendo em vista fortalecer a educação e a proteção integrais das crianças e dos adolescentes em todo o país.

²A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), em seu artigo 34, prevê o "aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral". O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, na mesma linha da LDB, defende o tempo integral e a ampliação da jornada escolar, como uma de suas principais diretrizes: "a ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência." (PNE, 2000, p. 65).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. Brasília, DF: MMA, 2005.

CASTRO, Maria Helena de. Tecendo redes para educação integral. In: Seminário nacional tecendo redes para educação integral. São Paulo: Cenpec/Ação Educativa, 2006.

GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. Editora e livreria Paulo Freire, São Paulo, 2009.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. "Educação integral com a infância e a juventude". In: Educação integral. Cadernos Cenpec, São Paulo, no 2, p. 77-85, segundo semestre de 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. "É imprescindível educar integralmente". In: Educação integral. Cadernos Cenpec, São Paulo, no 2, p. 15-24, segundo semestre de 2006.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento de. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024.