

## INTERSETORIALIDADE E VULNERABILIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Élsio José Corá\*

Ministério da Educação (MEC)

Leticia de Lima Trindade\*\*

Ministério da Educação (MEC)

**RESUMO:** O artigo objetiva problematizar sobre a intersetorialidade no contexto da Escola de Tempo Integral, tomando como temas centrais educação e saúde. Para isso, tecem-se discussões acerca da vulnerabilidade e o debate acerca das políticas intersetoriais. Nesse sentido, recorre-se às políticas que fomentam a intersetorialidade como elemento central para o desenvolvimento da Escola de Tempo Integral e recurso para o enfrentamento das vulnerabilidades (individual, social e programática) das crianças e adolescentes. Esses processos apontam a necessidade de aproximação de determinados setores para consolidação da educação integral no Brasil como política pública que requer novos arranjos intersetoriais.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Intersetorialidade. Vulnerabilidade.

### INTERSECTIONALITY AND VULNERABILITY IN THE FULL-TIME EDUCATION CONTEXT

**ABSTRACT:** The article aims to discuss intersectionality in Full-Time School context, taking as main issues education and health. For that it states discussions about vulnerability and debates on intersectoral policies. In this sense, it's referred to policies that promote intersectionality as central element to the Full-Time School's development and resource on dealing with children's and adolescents' vulnerabilities (individual, social and programmatic). These cases highlight the need of approach from certain sectors consolidating full-time education in Brazil as a public policy that requires new intersectionality arrangements.

**Keywords:** Integral Education. Intersectorality. Vulnerability.

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698151362>

\* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e pela Università degli Studi di Napoli Federico II. Coordenador Geral do Ensino Fundamental do Ministério da Educação (MEC). E-mail: ejcora@hotmail.com.

\*\* Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua na Coordenação de Redes Públicas do MEC e no Mestrado em Ciência da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail: letrindade@hotmail.com.

## O ENFRENTAMENTO DAS VULNERABILIDADES NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A vulnerabilidade pode ser utilizada como parâmetro da Escola de Tempo Integral para compreensão e engrenagem da relação das políticas públicas incorporadas ao caráter multidisciplinar, focando em padrões que minimizem a vulnerabilidade de suas crianças e adolescentes, promovendo o reconhecimento das necessidades de cada um desses sujeitos e qualificando o ensino integral.

Nesse sentido, este artigo busca problematizar sobre a intersetorialidade no contexto da Escola de Tempo Integral, com ênfase nos contextos da educação e saúde e, assim, contribuir com reflexões acerca da importância da interlocução entre essas áreas tanto na pesquisa quanto no campo das ações e políticas públicas. Tece-se reflexões a partir da vulnerabilidade e intersetorialidade, por compreender que estas sinalizam os desafios, possibilidades e caminhos para avançar na qualificação do ensino no país.

A palavra vulnerabilidade deriva-se do latim (*vulnus*: ferida) e expressa a possibilidade de alguém ser ferido. Conceitualmente, vulnerabilidade tem sua origem no campo de advocacia internacional pelos Direitos Humanos, no qual o termo nomeia grupos ou indivíduos fragilizados jurídica ou politicamente, e pressupõe promoção, proteção ou garantia dos seus direitos de cidadania (MELLO, 2008).

Desta forma, entende-se, a partir da literatura, que os processos de saúde e doença resultam da vulnerabilidade na dimensão dos processos de exclusão, discriminação e enfraquecimento dos grupos sociais quanto à capacidade de enfrentamento dessas condições (NAKAMURA et al., 2009).

Ayres e colaboradores (2003, p. 125) enfatizam que o desenvolvimento do conceito de vulnerabilidade pode ser descrito como um esforço de produção e difusão de conhecimento, debate e ação sobre os diferentes graus e naturezas de suscetibilidade de indivíduos e coletividades ao adoecimento e à morte. E, ainda, o debate com ênfase nos comportamentos associados à maior chance de exposição desses, compreendendo que os problemas não podem ser entendidos como decorrência imediata e exclusiva da vontade dos sujeitos, mas relacionam-se ao seu grau de consciência sob os possíveis danos decorrentes de tais comportamentos e, especialmente, do poder de transformação efetiva de comportamentos a partir dessa consciência.

Contudo, outros autores ponderam que muitas definições são bastante abrangentes e, apesar de a vulnerabilidade agregar a ideia de risco, cabe a distinção entre ambos, sendo o risco definido

como “[...] a exposição a eventos de saúde, com comprometimento de ordem física, psicológica e/ou social, integrando, desta forma, a probabilidade e as chances dos grupos populacionais adoecerem ou morrerem por algum agravo à saúde.” (BERTOLOZZI et al., 2009, p. 1327). Já a vulnerabilidade está mais ligada aos processos de adoecimento, de não adoecimento e enfrentamento relacionados a cada indivíduo, implícitos no caráter multidisciplinar.

O conceito de vulnerabilidade, ao superar o âmbito individual e multifatorial do conceito de risco, está diretamente ligado ao marco teórico-metodológico da Saúde Coletiva, envolvendo os fatores determinantes de saúde/doença dos diferentes grupos sociais (AMENDOLA et al., 2011). Essa situação está atrelada, muitas vezes, à capacidade do indivíduo de se proteger diante do perigo, tornando a vulnerabilidade menor ao torná-lo mais tolerável. No entanto, quando não há recursos disponíveis para ajustar-se à situação, o risco se torna muito elevado e a intolerância diante dele pode aumentar.

Nesse sentido, a Escola de Tempo Integral precisa estar apta a olhar a vulnerabilidade a partir do reconhecimento das características de cada um de seus estudantes e do território em que vivem, para identificar o que os torna mais suscetíveis aos agravos à saúde, permitindo reconhecer os mais expostos a causas externas ou com menor acesso a determinados aspectos que elevam a sua proteção.

Assim, as peculiaridades do território que abrange a escola requerem reflexões sobre a aplicação das políticas públicas brasileiras e da potencialidade de cada um dos seus setores que possam contribuir para orientação e fortalecimento do ensino em tempo integral e para que esse tenha subsídios que auxiliem na construção de estratégias que amenizem a situação de vulnerabilidade dos estudantes brasileiros, com vistas a fortalecer a garantia de benefícios da seguridade social, da equidade e da universalização do ensino e do cuidado com sua saúde.

A associação entre as concepções de vulnerabilidades e necessidades de saúde, no sentido coletivo, é socialmente determinada e modulada por condicionantes de ordem biológica, psicológica, cultural, econômica e política, considerando a saúde e a doença fenômenos complexos vinculados às formas de inserção dos grupos sociais no mundo (NAKAMURA et al. 2009).

A vulnerabilidade é fortemente alicerçada à ideia de que a saúde e a doença são produtos de como os indivíduos vivem na sociedade, das transformações no mundo e das formas de produção de saúde e doença, contribuindo para a identificação, a formulação e a implementação de políticas públicas, caracterizando os distintos graus

de proteção social (BARALDI et al. 2008). Ayres (2003) classifica a vulnerabilidade em: individual; social; e programática.

A **vulnerabilidade individual** é determinada por funções cognitivas e do comportamento que tornam os indivíduos mais suscetíveis aos agravos à sua saúde. Nesse sentido, o olhar sobre as características singulares de cada estudante e o seu reconhecimento como sujeito de direito despontam como compromissos da Escola de Tempo Integral, os quais sofrem influência da idade de cada criança e adolescente, das suas características e limitações físicas, do aporte de informações que possui, das suas relações familiares e com os membros da sua comunidade, da sua capacidade de interação e comunicação, entre outros aspectos do seu corpo e corporeidade (AYRES, 1996; AYRES; PAIVA; FRANÇA JÚNIOR, 2012).

Entre os adolescentes, evidencia-se rapidamente a dimensão individual da vulnerabilidade, a qual se refere às condições de ordem cognitiva, comportamental e social, na qual o conhecimento e a consciência do problema não garantem uma mudança de atitude. É necessário interesse e habilidade para transformar o comportamento, aspecto muito comum entre os adolescentes que possuem dificuldade de tomar consciência de riscos.

A **vulnerabilidade social** faz referência aos indicadores que revelam o perfil de determinada população em relação aos aspectos de saúde como fator relativo ao seu adoecimento, considerando as relações sociais e o cenário cultural em que os estudantes se encontram. Essa dimensão leva em consideração a capacidade coletiva das crianças e adolescentes de participação/mobilização e autonomia na interação com a sociedade (AYRES; PAIVA; FRANÇA JÚNIOR, 2012).

A dimensão social da vulnerabilidade está associada ao acesso às informações e às decisões políticas, aos diferentes recursos materiais, ao grau de liberdade de expressão, às condições de bem-estar social, moradia, escolarização, saúde, entre outras (MEYER et al., 2006; AYRES, 1996). Considera-se a vulnerabilidade social dos indivíduos diretamente proporcional às limitações de cada um ou do conjunto desses aspectos.

Nesse sentido, a escola deve fomentar nos estudantes o debate e o enfrentamento dos conflitos nas relações de gênero, poder, etnias, proteção ou discriminação de direitos, acesso à saúde integral, a diferentes formas de ensino, olhar o mundo do trabalho e sua inserção nele, lazer, esporte, entre outros. Deve-se considerar, ainda, esses aspectos no ambiente em que vivem, interagindo com seu meio familiar e grupos com os quais se identifica.

Para Côa e Petengill (2011), no contexto da família, a vulnerabilidade é caracterizada pelo desequilíbrio em sua envergadura de

funcionamento, em que as experiências vividas anteriormente pela família e o acúmulo de demandas comprometem a capacidade para lidar com a situação e estabelecem o despreparo para agir. Os atributos definidores de vulnerabilidade estão imersos no distanciamento, alteração na vida familiar e conflitos. Nesse sentido, a estrutura e as fragilidades da família têm implicações diretas na vulnerabilidade dos jovens e crianças, os quais são dependentes dos sujeitos que compõem o núcleo familiar.

Identifica-se, ainda, a **vulnerabilidade programática**, a qual se refere ao acesso aos serviços de saúde, educação, entre outros, incluindo as características sociais e o ciclo de vida do indivíduo. Ela envolve o planejamento de ações, qualidade de gerenciamento, aliança interinstitucional de autoridades, da oferta de programas e políticas pelo governo federal, estadual e municipal, de sua continuidade e avanços e do compromisso de todas as esferas da sociedade com a solução dos problemas dos estudantes. É a dimensão da vulnerabilidade a que mais considera as políticas e a forma como as instituições estão organizadas na comunidade (AYRES, 1996; BRÉTAS, 2010), ou seja, está marcadamente influenciada pela capacidade de articulação dos diferentes setores da sociedade (da intersetorialidade) na defesa dos direitos dos estudantes brasileiros.

Nessa dimensão, a Escola de Tempo Integral desponta como espaço privilegiado para desenvolver programas preventivos e políticas públicas, por ser formadora de cidadania, hábitos e valores, sendo também um espaço de expressão de comportamentos e personalidades (SCHWONKE; FONSECA; GOMES, 2009; ALMEIDA FILHO et al, 2007).

Os componentes individual e social da vulnerabilidade estão conectados com o componente programático que envolve, dentre outros, o compromisso dos programas nacionais, regionais e locais com a prevenção e o cuidado, aperfeiçoando ações educativas e de intervenção e repensando o cuidado em saúde (MEYER et al., 2006). Nesse enfoque, a vulnerabilidade de cada indivíduo está diretamente relacionada ao modo como a escola e os demais serviços e setores da sociedade se mobilizam e se articulam para proteção de seus indivíduos (AYRES et al, 2003).

Nesse sentido, de acordo com Silva R. e Silva M. (2015), a abrangência e uso do conceito de vulnerabilidade como eixo temático de análise e interpretação de contextos diversos permite agregar outras áreas de saberes, como educação, assistência social e psicologia, bem como fomentar uma maior reflexão sobre as condições socioeconômicas dos estudantes e uma melhor articulação das políticas públicas adotadas pelo Estado.

## A INTERSETORIALIDADE COMO CAMINHO PARA O ENFRENTAMENTO DA VULNERABILIDADE NA ESCOLA E PARA CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Nos últimos anos, tem-se observado uma mudança estrutural no Brasil. Essa mudança definiu também novos cenários educacionais, por meio de programas específicos, como o Bolsa Família e o Mais Educação. A partir deles, a escola pública brasileira vem passando por uma revolução silenciosa, que perpassa as “velhas estruturas” e introduz a necessidade de novos olhares, principalmente para os “novos” sujeitos que estão chegando. Nesse ponto, ancora-se a intenção de relacionar intersectorialidade e vulnerabilidade, tendo em vista os contextos e os territórios em que se encontram as Escolas de Tempo Integral. “Trata-se de objetivos que colocam a questão da equidade e da inclusão social e educacional no centro do debate da política pública brasileira.” (MOLL; XIMENES; MACEDO, 2014, p. 80).

Essas transformações, principalmente, nas esferas econômica, tecnológica, política e social têm influenciado e exigido a formação de novos saberes docentes (VAROLO, 2015), um novo entendimento da função da escola, a valorização da cidade como espaço de formação e espaço habitado, a categorização do tempo como necessário para assegurar uma formação integral e o conceito de intersectorialidade como garantia de participação e responsabilidade de setores e agentes no planejamento e na execução de ações em vista de uma escola de formação integral. Sobre esse último ponto recaem as contribuições deste texto, o qual busca tecer um debate em torno da formação Integral e da Escola de Tempo Integral.

A intersectorialidade no contexto da educação integral pode ser compreendida como estratégia democratizadora que busca fortalecer a construção dessa escola (MACHADO, 2008). Ainda, para Machado (2008, p. 1),

[...] as práticas intersectoriais, por se pautarem em articulações entre sujeitos e setores sociais diversos e, portanto de saberes, poderes e vontades diversas se apresentam como uma nova forma de trabalhar e de construir políticas públicas. Essas políticas devem possibilitar o enfrentamento de problemas e devem produzir efeitos mais significativos para as pessoas. Essas ações permitem certa superação da fragmentação de conhecimentos e das estruturas sociais, apontando um novo arranjo para a intervenção e participação para resolução de questões amplas e complexas.

Assim, a intersectorialidade deve ser entendida como uma rede na qual os vários setores encontram-se (inter)ligados. Um não pode existir sem o outro, pois são constitutivos, dependentes e conectados

entre si. A ideia de rede e inter-relação é de que sem uma parte o todo não fica completo. Assim, a

[...] intersetorialidade representa oportunidade de aquisição e circulação de saberes, com crescentes ganhos de confiança mútua intrarrede, trazendo, ainda, a recompensa individual da descoberta de novas possibilidades de um agir efetivo na direção do atendimento daquelas que são as reais demandas [...]. (SILVA; CURTY, 2015, p. 12)

Ainda de acordo com Santos e Dias (2012, p. 121), “[...] a intersetorialidade é a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas [...]”. Isso exige criação de espaços comunicativos, de parcerias para elaboração de projetos e programas. Implica, ainda, estar aberto para aceitar o diferente, mudar percepções, negociar ações, tendo em vista o fim último da ação conjunta.

Entretanto, o trabalho intersetorial exige colocar entre parênteses (prê) conceitos para potencializar a meta esperada. Nesse sentido, Moll (2014, p. 571) destaca “[...] a premissa da intersetorialidade como processo de *integração* entre setores diferentes para solucionar *problemas comuns*, não sendo passíveis de solução no âmbito de um único setor, atravessando os mandatos das organizações existentes”.

Quando se propõe o tema da educação integral ou em tempo integral, dificilmente, será possível atender às várias exigências dessa proposta sem compreender o entorno da escola. Por isso, acredita-se que não será possível garantir “[...] integralidade das crianças, adolescentes e jovens se as ações setorializadas e isoladas não cederem lugar às ações integralizadoras, multissetoriais.” (SANTOS; DIAS, 2012, p. 122). Defende-se que o tema da intersetorialidade torna-se central para a gestão da educação integral e ponto estratégico para garantir a implantação da Escola de Tempo Integral (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2015).

Compreende-se que a intersetorialidade vai além de relações intersubjetivas, comumente tomadas pelo viés do eu e do tu, pois envolve um terceiro elemento, mais amplo e impessoal, as instituições. Entende-se por instituições “[...] as estruturas variadas do querer viver junto, que asseguram, a esse último, duração, coesão e distinção [...]” (RICOEUR, 1991, p. 264). As instituições são igualmente, ainda, a estrutura do viver junto de uma comunidade histórica: povo, nação, religião.

É importante notar que a ideia de instituição pressupõe a perspectiva de viver bem, que remete ao sentido de justiça e à noção de outro. Com isso, não se está mais no “face a face”, representado pelo encontro de duas pessoas, pois, conforme Ricoeur (1991, p. 227), o “viver-bem não se limita às relações interpessoais, mas estende-se

à vida das instituições”. Isso significa que tanto a instituição quanto as relações interpessoais, compreendidas aqui sob o conceito de solicitude, implicam uma intersecção de conteúdos; para a primeira, o que se conserva é o caráter insubstituível das pessoas, pressuposto da solicitude e, para a segunda, o que permanece, por meio da passagem pela instituição, é que o campo de aplicação da igualdade não se restringe ao “face a face”, mas estende-se à humanidade inteira.

Com base no conceito de instituições justas, Ricoeur (1991) pretende, de um lado, investigar a instituição como ponto de aplicação da justiça e, por outro, a igualdade como conteúdo ético do sentido de justiça. Deste modo, a intersectorialidade expande o território das instituições e as relações interpessoais e torna-se elemento capaz de dinamizar a vida e o cotidiano nas cidades. Ela serve de espaço para aplicação da justiça e da ética. Nesse ponto, ancora-se nosso argumento de que sobre o conceito de intersectorialidade se edifica a base para pensar e assegurar a implantação da Escola de Tempo Integral e a formação integral na esfera municipal, estadual e federal. Isso somente tomando por base a corresponsabilidade de todos pela educação, principalmente, por aqueles que serão os futuros cidadãos. Sobre a égide desta compreensão, pode-se pensar uma escola enraizada e ramificada na vida comum. Somente quando se entende que somos todos responsáveis pela formação integral, pode-se construir e solidificar uma cultura integral. É assim que se articula a necessidade da construção de um ideal comum, entre setores da sociedade, para assegurar direitos e agir com solicitude por aqueles que estão em pleno desenvolvimento de suas mais variadas capacidades e que, por vezes, são vulneráveis.

Assim, outro preceito que recai sobre esta compreensão é a de que para pensar de maneira interligada (entre setores) é necessário repensar a própria formação deste profissional que atuará direta ou indiretamente na educação integral. Neste contexto:

Intersetorialidade envolve a expectativa de maior capacidade de resolver situações, de efetividade e de eficácia, pois, em todas as experiências reconhece-se claramente que ela se constrói sobre a necessidade das pessoas e setores de enfrentar problemas concretos. São as questões concretas que mobilizam as pessoas; são elas que criam o espaço possível de interação e de ação. (MACHADO, 2008, p. 3)

Ainda, a intersectorialidade como ação efetiva tanto na educação quanto nos demais setores permite o estabelecimento de espaços e tempos compartilhados e compreensão da gestão entre as instituições e os diferentes atores que atuam na formulação, implementação e acompanhamento de políticas públicas e sua presença na vida cotidiana.

Quando se trabalha na perspectiva da intersetorialidade, conecta-se o todo com as partes. Isso produz um movimento em espiral que vai abarcando os vários setores. Esse movimento dinâmico e constante ajuda a convergir intenções comuns. Essas, por sua vez, devem estar colocadas de maneira a tornar as interações setoriais o ponto de início, e não o ponto de chegada, para a construção de uma ação comum. A ideia motriz da ação intersetorial corrige um histórico de ações malsucedidas, realizadas de maneira solitária em uma esfera global.

Também se deve pensar a formação dos professores, tendo em vista que isso exige ações institucionais e intersetoriais, para que seja possível a participação e intervenção dos licenciandos no cotidiano escolar e nas práticas de ensino.

Na perspectiva da intersetorialidade, é fundamental reconhecer que, embora seu horizonte seja amplo, as conquistas se dão gradualmente. Ou seja, não é possível alcançar grandes objetivos de uma só vez, como se uma decisão tivesse o mágico poder de tudo acertar. Assim, os resultados alcançados sempre traduzem mudanças em face da situação anterior e precisam ser olhados como conquistas e não como tentativas frustradas diante de objetivos maiores. (GOUVEIA, 2009, p. 20)

Dessa forma, “[...] os vários segmentos devem estar dispostos a abrir mão de parcelas de poder para viabilizar uma ação mais potente” (MACHADO, 2008, p. 4). Tanto escola quanto universidade, e os demais setores que de uma forma ou de outra contribuem para a formação dos professores (LÜDKE; CRUZ, 2005) e que afetam, igualmente, o cotidiano escolar, precisam articular-se e trabalhar juntos para que a futura atuação docente seja potencializada e traduzida na efetiva formação integral dos estudantes.

Desta forma, “[...] a intersetorialidade é um convite para o reconhecimento de capacidades, de saberes e também de ampliação da construção, hoje, de estratégias educativas cujos resultados possam ter mais sinergia.” (GOUVEIA, 2009, p. 21). Ela congrega, também, uma nova maneira de organizar o cotidiano com base na colaboração e na corresponsabilidade das ações. Nessa perspectiva, pactua-se uma aliança estratégica baseada em relações recíprocas, na colaboração, no dimensionamento, na estruturação e na integração dos mais diversos setores para alcançar resultados mais efetivos diante das novas demandas sociais e educacionais.

Ainda, para Gatti (2008, p. 68),

[...] parece-nos que melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores para todos os níveis e modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino e para propiciar aos alunos dessas

redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada.

Essa ressalva ajuda a pensar algumas lacunas provenientes da formação inicial, que interfere na atuação pedagógica do professor no contexto dinâmico e diverso da escola, principalmente, pelos novos sujeitos que estão passando mais tempo na escola. O contato da criança, do adolescente e da família com a escola, os professores, demais integrantes do contexto escolar e o território pode se mostrar superficial e as ações intersetoriais tímidas, apresentando dificuldade no estabelecimento do diálogo e na construção de (co) responsabilidades (AYRES, 2006; 2007).

Da mesma forma, o frágil reconhecimento das vulnerabilidades dos adolescentes pode reduzir a capacidade da escola em formular estratégias de enfrentamento das dificuldades que permeiam o espaço escolar e familiar. Assim, políticas públicas e programas intersetoriais, como o Programa Mais Educação e Programa Saúde na Escola (PSE) (BRASIL, 2013), entre outros, emergem como estratégias que podem aproximar o meio escolar e os profissionais da educação dos serviços de saúde, para uma atuação em conjunto no ambiente escolar, especialmente, nas ações voltadas para a promoção da educação e saúde das crianças e adolescentes.

No que se refere ao Programa Mais Educação, Silva e Pinto Silva (2014) destacam que as ações integradas se referem à necessidade de participação da comunidade na formação integral. Para isso, é preciso parcerias com a família, com o território em que se encontra a escola, sociedade civil e organizações não governamentais. Por outro lado, a questão da intersectorialidade requer uma articulação interministerial, que implica políticas públicas e programas locais com o objetivo de proporcionar novas oportunidades educativas.

Sendo assim, para que a criança e o adolescente tenham condições mínimas de assumir o contexto de uma formação integral e o comportamento de se proteger contra questões específicas, especialmente, como sendo sujeitos de sua própria história, é necessário resgatar a particularidade social e cultural que marca a identidade desses sujeitos. Assim, os cursos de formação e educação permanente de professores e profissionais de diferentes setores da sociedade devem incluir conteúdos que contemplem formas de abordagem, temas de interesse e compreensão da vulnerabilidade no contexto da Escola de Tempo Integral.

As características desses estudantes, certamente, demandam outras formas de organização e práticas pedagógicas que

correspondam, em um primeiro momento, à realidade vivenciada por eles em seu contexto e à própria experiência desenvolvida por eles a respeito do espaço habitado e escolar (FELÍCIO, 2011).

Nesse sentido, a sociedade, a escola, os serviços públicos de saúde e educação, entre outros, são corresponsáveis pelos indivíduos na infância e adolescência, podendo reduzir e/ou amenizar a vulnerabilidade nessa fase do ciclo vital. Em parte, isso é evidenciado nos diversos programas, ações e órgãos dedicados à educação e assistência à criança e adolescente, mas ainda não garante a promoção de uma educação e saúde de forma integral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se que a vulnerabilidade está associada a fatores diversos e complexos, contudo, as questões sociais, políticas e gerenciais emergem como decisivas, especialmente, no campo de seu enfrentamento.

O reconhecimento da vulnerabilidade, das estratégias e dos recursos de enfrentamento da mesma, bem como dos aspectos da formação dos atores que “fazem” a educação integral, emerge como primordial para melhor compreensão da temática e de como manejá-la, especialmente no contexto da escola.

A vulnerabilidade programática sinaliza para as fragilidades do ensino e da assistência à saúde das crianças e jovens, relacionando-se com a falta de políticas públicas eficientes, o que retoma a importância da sensibilização da sociedade sobre as diferentes vulnerabilidades, numa perspectiva de prevenção de agravos e promoção do bem-estar no ambiente escolar. Nesse sentido, compreende-se que o enfoque sob o qual a vulnerabilidade deve ser trabalhada na formação dos professores e outros profissionais deve envolver a discussão sobre prevenção de doenças, promoção da saúde (e todas as dimensões que ela alcança, como os aspectos culturais, sociais, econômicos, ambientais, entre outros) e formação integral, com base na realidade dos sujeitos e com a aproximação dos profissionais desses indivíduos, em seu contexto socioeconômico e cultural.

Além disso, a intersetorialidade implica o trabalho em rede, pois requer ampla articulação, (re) tomada constante de vínculos, plano e ações complementares entre os setores, entendimento da necessidade de incorporar relações horizontais entre os sujeitos e instituições no intuito de garantir a integralidade das ações buscadas e na otimização e envolvimento dos vários segmentos da sociedade.

Assim, as diferentes concepções de acesso, acolhimento e vínculo no processo de construção do ensino podem proporcionar

o estabelecimento de estratégias com vistas a aprimorar a Escola de Tempo Integral e assegurar a formação integral. Desse modo, é de extrema importância fortalecer o diálogo e a ação entre diferentes setores da sociedade, para que seja possível ampliar a consciência acerca da vulnerabilidade, bem como o fortalecimento da intersectorialidade no ensino no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, A. J. et al. O adolescente e as drogas: consequências para a saúde. *Escola Anna Nery Rev Enferm*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 605-610, 2007.
- AMENDOLA, F. et al. Validade aparente de um índice de vulnerabilidade das famílias à incapacidade e dependência. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 45, n. 2 (especial), p. 1736-1742, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342011000800017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342011000800017&script=sci_arttext)>. Acesso em: 24 maio 2015.
- AYRES, J. R. C. M. Cuidado e reconstrução das práticas de Saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 73-92, set. 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1801/180114099005.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- AYRES, J. R. C. M. O jovem que buscamos e o encontro que queremos ser: a vulnerabilidade como eixo de avaliação de ações preventivas do abuso de drogas, DST e AIDS entre crianças e adolescentes. In: TOZZI, D. et al (Orgs.). *Papel da educação na ação preventiva ao abuso de drogas e às DST/AIDS*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1996. p. 15-24. (Série Ideias, 29).
- AYRES, J. R. C. M. Uma Concepção de Saúde Hermenêutica. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 43-72, 2007.
- AYRES, J. R. C. M. et al. Adolescence and Aids: evaluation of a preventive education experience among peers. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* Botucatu, v. 7, n. 12, p. 113-28, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v7n12/v7n12a08.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2013.
- AYRES, J. R. C. M. et al. Vulnerability, Human Rights, and Comprehensive Health Care Needs of Young People Living With HIV/AIDS. *Am J Public Health*, Washington, v. 96, n. 6, p. 1001-1006, 2006.
- AYRES, J. R.; PAIVA, V.; FRANÇA JÚNIOR, I. Conceitos e práticas de prevenção: da história natural da doença ao quadro da vulnerabilidade e direitos humanos. In: AYRES, J. R.; PAIVA, V.; BUCHALLA, C. M. (Coords.). *Vulnerabilidade e Direitos Humanos*. Prevenção e promoção da saúde. Curitiba: Juruá, 2012. p. 71-94.
- BARALDI, S. et al. Globalização e seus impactos na vulnerabilidade e flexibilização das relações do trabalho em saúde. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 539-548, 2008.
- BERTOLOZZI, M. R. et al. Os conceitos de vulnerabilidade e adesão na Saúde Coletiva. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 43, n. 2 (Especial), p. 1326-1330, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reusp/v43nspe2/a31v43s2.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2015.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. *Manual Instrutivo Programa Saúde na Escola*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRÊTAS, J. R. S. Vulnerabilidade e adolescência. *Revista Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras*, Local de publicação, v. 10, n. 2, p. 89-96, 2010.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Intersetorialidade na educação integral*. 2015. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/intersetorialidade-na-educacao-integral>>. Acesso em: 5 maio 2015.

CÔA, T. F.; PETENGILL, M. A. M. A experiência de vulnerabilidade da família da criança hospitalizada em Unidade de Cuidados Intensivos Pediátricos. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 825-832, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n4/v45n4a05.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2015.

FELÍCIO, H. M. S. A instituição formal e a não formal na construção do Currículo de uma Escola de Tempo Integral. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 163-182, dez. 2011.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/readcube/epdf>>. Acesso em: 5 maio 2015.

GOUVEIA, M. J. A. Intersetorialidade e a contemporaneidade. *Salto para o futuro: Educação integral e intersetorialidade*, n. 13, out. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012175.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2015.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/readcube/epdf.php>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

MACHADO, L. A. *Construindo a intersetorialidade*. 2008. Disponível em: <[portals.saude.sc.gov.br/index.php?option=com](http://portals.saude.sc.gov.br/index.php?option=com)>. Acesso em: 5 maio 2015.

MELLO, D. G. *A vulnerabilidade e suas relações com a autonomia e a pesquisa com seres humanos*. Rio de Janeiro: UFRJ/Fiocruz, 2008.

MEYER, D. E. E., et al. “Você aprende. A gente ensina?”: interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1335-1342, jun. 2006.

MOLL, J. Reflexões acerca da educação para a superação da extrema pobreza: desafios da escola de tempo completo e de formação integral. In: CAPELLO, T.; FALCÃO, T.; COSTA, Patrícia Vieira da (Orgs.). *O Brasil sem Miséria*. Brasília. 2014. p. 563-581. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/documentos/LivroBSM/livro\\_o\\_brasil\\_sem\\_miseria.pdf](http://www.mds.gov.br/documentos/LivroBSM/livro_o_brasil_sem_miseria.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2015.

MOLL, J.; XIMENES, D. A.; MACEDO, J. M. Políticas para a inclusão na educação básica em contextos de desigualdade: considerações a partir da experiência da parceria entre programa Bolsa Família e programa Mais Educação. In: XIMENES, D. A. (Org.). *Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2014, n. 18. p. 80-96.

NAKAMURA, E. et al. The potential of an instrument to identify social vulnerabilities and health needs: collective health knowledge and practices. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, p. 253-258, 2009.

RICOEUR, P. *O si-mesmo como um outro*. Trad.: Lucy Moreira César. Campinas-SP: Papirus, 1991.

SANTOS, D. A. S.; DIAS, D. S. Intersetorialidade: o desafio de uma nova arquitetura em Betim. *Revista Perspectivas em Políticas Públicas*, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 119-129, jul./dez. 2012.

SCHWONKE, C. R. G. B.; FONSECA, A. D.; GOMES, V. L. O. Vulnerabilidades de adolescentes com vivências de rua. *Esc. Anna Nery Rev Enferm*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 849-855, 2009.

SILVA, J. A. A.; PINTO SILVA, K. N. Analizando a concepção de educação integral do Governo Lula/Dilma através do programa Mais Educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 95-126, mar. 2014.

SILVA, R. M. S.; SILVA, M. R. S. Traços e Configurações do Discurso da Vulnerabilidade Social no Brasil – Modos de ser e gerenciar uma parcela da População. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 383-402, jan./mar. 2015.

SILVA, S.; CURTY, A. L. *Os desafios da intersectorialidade*. Curso: Intersetorialidade e perspectiva, Abigail Torres. Disponível em: <<http://www.urbisnetwork.com/documents/SE-GestaoSocial-IntersectorialidadeePerspectiva.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

VAROLO, F. R. S. *Reflexões sobre a formação, os saberes e as práticas docentes no contexto educacional do século XXI*. [20--]. Disponível em: <<http://editorialpaco.com.br/reflexoes-sobre-a-formacao-os-saberes-e-as-praticas-docentes-no-contexto-educacional-do-seculo-xxi/>>. Acesso em: 5 maio 2015.

**Recebido:** 28/06/2015

**Aprovado:** 08/09/2015

**Contato:**

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Avenida General Osório, 413D, Centro

Chapecó | UF | Brasil

CEP 89.802-214